Manuali di base

Franco Cambi

Manuale di storia della pedagogia

Editori Laterza

eBook Laterza

Franco Cambi

Manuale di storia della pedagogia

Sommario

Introduzione

1. *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione*

Negli ultimi trent'anni circa si è compiuta una profonda trasformazione metodologica nella ricerca storico-educativa che ha condotto a un radicale mutamento di orientamento: dalla «storia della pedagogia» si è passati alla «storia dell'educazione». Come e perché è avvenuto questo mutamento? Per rispondere a questa domanda è necessario porsene un'altra, ad essa preliminare: che cosa era la storia della pedagogia di cui gli ultimi decenni hanno decretato il declino? Come e da chi era esercitata? E per chi?

La storia della pedagogia in senso proprio era nata tra Sette e Ottocento e si era sviluppata nel corso del secolo XIX come indagine svolta da uomini di scuola, impegnati nella organizzazione di una istituzione divenuta sempre più centrale nella società moderna (per formare i tecnici e per formare i cittadini), quindi orientati a sottolineare gli aspetti più attuali della educazione-istruzione e le idee-forti che ne avevano guidato lo sviluppo storico. La storia della pedagogia nasceva come una storia ideologicamente orientata, che valorizzava la continuità dei principi e degli ideali, che convergeva sulla contemporaneità e che costruiva il proprio passato in modo organico e lineare, ponendo l'accento in particolare sugli ideali e sulla teoria, rappresentata soprattutto dalla filosofia. Si trattava di una storia persuasiva, da un lato, e teoreticistica, dall'altro, sempre assai lontana dai processi educativi reali, relativi alle diverse società, differenziati per classi sociali, sessi ed età, dalle istituzioni in cui essi si compivano (la famiglia, la scuola, la bottega artigiana e, poi, la fabbrica, ma anche il seminario o l'esercito, etc.), dalle pratiche di allevamento o d'istruzione, dagli apporti delle scienze, soprattutto umane, alla conoscenza dei processi formativi (con psicologia e sociologia in testa). Tale storia doveva diffondere tra gli insegnanti – che non erano i destinatari – un'idea dell'educazione tutta accorpata intorno ai propri principi ideali (piuttosto

che alle pratiche) e, attraverso questi, alle ideologie che li ispiravano. Si avevano, così, storie della pedagogia a forte tasso filosofico, contrassegnate secondo i diversi indirizzi della filosofia (o positivistiche o idealistiche o spiritualistiche) e capaci di veicolare agli insegnanti un principio ideale, che si presentava anche come convalidato dalla stessa storia universale (o epocale: antica, medievale o moderna) della pedagogia.

È vero che, specialmente negli studi più settoriali, più particolari, questa ottica veniva un po' rimessa in discussione, dando spazio anche ad aspetti più concreti, più prassici, più contingenti della pedagogia, facendo trasparire oltre la storia delle idee pedagogiche anche le vive problematiche dell'educazione nelle diverse società. Purtuttavia il lavoro storico-pedagogico prevalente restava ancorato, un po' in tutta Europa e negli Usa (come provano alcune opere pubblicate tra la seconda metà dell'Ottocento e la seconda guerra mondiale in vari paesi, da quella di Compayré in Francia a quella di Leser o anche di Jaeger in Germania, a quelle di Cubberley e di Dexter negli Usa), ad uno studio delle idee e alla loro successione storica scandita dalle sole filosofie.

In Italia – anzi – tale atteggiamento teoreticistico-filosofico sulla ricerca storico-pedagogica toccò, con l'idealismo gentiliano ai primi del Novecento, la sua realizzazione più coerente e più estrema. Se come sosteneva Gentile, la pedagogia è teoria dell'autoformazione dello spirito, essa doveva essere risolta – e senza residuo – nella filosofia; cioè la sua storia coincideva necessariamente con quella della filosofia. E nella scuola gentiliana, da parte di allievi e collaboratori di Gentile, si vennero sviluppando storie della pedagogia svolte in totale simbiosi con la filosofia, offrendo un'immagine assai riduttiva di quel sapere e una sua scansione temporale del tutto astratta e artificiale, contrassegnata dalla successione delle sole idee. Un tale modo di fare storia della pedagogia rimase a lungo come «via aurea» degli studi storico-pedagogici confermato anche al di fuori della tradizione idealistica, come accade nello spiritualismo (con Stefanini, ad esempio) e nello stesso neocriticismo (si pensi a Banfi e al suo *Sommario* del 1931).

Già dal secondo dopoguerra, però, si diffondevano nuovi indirizzi storiografici, anche in campo pedagogico, e, contemporaneamente, alcuni presupposti di quel modo tradizionale di fare storia della pedagogia entravano in crisi. Così si avviava un lungo processo che ha condotto alla

sostituzione della storia della pedagogia con la più ricca complessa e articolata storia dell'educazione, che solo in anni recenti appare ormai definitivamente costituita come modello-guida della ricerca storica in educazione e pedagogia.

Prima di tutto la pedagogia perdeva la sua esclusiva (o quasi) connotazione filosofica e si rivelava come costituita dall'incontro di diverse scienze e quindi come un sapere interdisciplinare che intrecciava la sua storia con quella di altri saperi, soprattutto le diverse scienze umane di cui è tributaria e sintesi. Poi la pedagogia, ancora, si saldava ad un ruolo sempre più centrale nella vita sociale: quello di formare l'individuo socializzato e di attuare questa formazione attraverso molteplici vie istituzionali e molteplici tecniche (rivolte ora al corpo ora all'immaginario, ora all'intelletto ora alla manualità), diffuse nel corpo sociale. E ancora: il fare storia – in ogni ambito – si caratterizzava come, soprattutto, la costruzione di una storia totale, capace di cogliere i diversi aspetti della vita sociale e dei vari momenti storici, facendo perdere ogni esclusività e predominio alla storia delle idee anche nell'ambito della storia della cultura. Le idee sono solo un momento della storia della cultura che implica la presenza anche di pratiche, di istituzioni, di ideologie o di fedi. Così anche la metodologia storica subisce una radicale trasformazione: si articola secondo molti ambiti di ricerca, accoglie una molteplicità di fonti, si organizza in settori specializzati, anzi sempre più specializzati, in modo da dare vita anche a sub-settori di ricerca ormai riconosciuti e riconoscibili per l'autonomia di oggetti e metodi che li contrassegna, come pure per la tradizione di ricerca che li lega. Tali appaiono sempre con maggiore chiarezza nella ricerca storico-educativa la storia delle teorie e quella delle istituzioni scolastiche e formative, la storia della didattica o quella del costume educativo, quella dell'infanzia e delle donne o quella dell'immaginario (adulto, giovanile o infantile).

Dagli anni Cinquanta, poi sempre più nettamente dagli anni Sessanta e Settanta, si è così sviluppato un modo radicalmente nuovo di fare storia degli eventi pedagogico-educativi, che ha rotto con il modello teoreticistico, unitario e «continuista» del passato, fortemente ideologico, per dar vita a un'indagine più problematica e pluralistica, assai articolata e differenziata che – considerata nel suo complesso – può essere definita come storia dell'educazione, assumendo la nozione di educazione sia come

insieme di pratiche sociali sia come fascio di saperi. Dalla metà degli anni Settanta il richiamo, poi, a un passaggio dalla storia della pedagogia a una più ricca e organica storia dell'educazione si è fatto esplicito, insistito e consapevole, affermandosi come una svolta decisa e decisiva. E non si è trattato solo di un mutamento di etichetta, tutt'altro: si è trattato di una vera e propria rivoluzione storiografica che ha ridisegnato tutto il dominio storico dell'educazione e tutto l'armamentario della sua ricerca. Schematizzando, potremmo dire: si è passati da un modo *chiuso* di fare storia in educazione e pedagogia a uno *aperto*, resosi consapevole della ricchezza/complessità del suo campo di ricerca e della varietà/articolazione di metodi e strumenti che esso deve usare per svolgere in modo adeguato il proprio lavoro.

La trasformazione si è maturata, inoltre, in stretta simbiosi con tutto un mutamento storiografico, che nel corso di alcuni decenni ha prodotto una nuova immagine del «fare storia», accorpandosi intorno a quelle che si possono definire le tre rivoluzioni storiografiche del dopoguerra.

2. *Tre rivoluzioni in storiografia*

È stato attraverso l'azione congiunta di molti orientamenti storiografici che si è venuta a determinare la trasformazione nel modo di intendere la storia e di svolgerne l'indagine scientifica, condotta secondo principi metodologici rinnovati in profondità. Almeno di quattro orientamenti: 1) il marxismo; 2) la ricerca delle «Annales» e la storia totale; 3) l'apporto della psicoanalisi alla ricerca storica; 4) lo strutturalismo e le indagini quantitative.

Il marxismo ha posto in luce – rispetto agli eventi storici e alle loro matrici sovrastrutturali (politiche soprattutto) – il ruolo della struttura economico-sociale e ha invitato a studiare le complesse mediazioni che legano insieme economia e politica, politica e cultura, cultura e società. Le indagini di Gramsci sono state in questo campo esemplari e hanno influenzato in profondità la ricerca storica, in Italia e non solo in Italia. La storia appare ai ricercatori marxisti come lotta di classi e di ideologie, che si articolano intorno a sistemi di produzione e che guardano all'egemonia storica, influenzando ogni ambito della vita sociale, dalla famiglia allo stato, alla cultura. La ricerca storica si fa indagine complessa, attenta alle

genealogie profonde dei vari fenomeni (economico-sociali, soprattutto), giocata attraverso l'intreccio di molti saperi e attenta a cogliere conflitti e contraddizioni, egemonie e opposizioni. Anche la scuola delle «Annales» (una rivista nata in Francia nel 1929 e che ha avuto un ruolo fondamentale nel rinnovamento della ricerca storica, oltre a una notorietà veramente mondiale) si è ispirata al marxismo, ponendo in luce le permanenze o strutture rispetto agli «avvenimenti», ne ha – però – arricchita e sfumata la lezione introducendo lo studio di strutture (o infrastrutture) non solo economiche, come la mentalità, e guardando a una storia *a parte intera* che tenga conto di *tutti* i fattori e aspetti di un momento o di un evento storico. Le «Annales» hanno sottolineato così il pluralismo della ricerca storica e il gioco complesso delle molte prospettive che viene a costituirla, collegandola alle diverse scienze sociali.

Quanto alla psicoanalisi, è stata soprattutto l'area americana che attraverso la «psicostoria» ne ha affermata l'applicazione alla ricerca storica. La psicostoria è lo studio delle mentalità collettive e individuali, leggibili però in modo critico soltanto ispirandosi ai meccanismi che identificano il pensiero freudiano (inconscio, repressione, conflitti nell'io, etc.). In questo ambito si è appuntato lo sguardo in particolare sulla famiglia, nella sua dimensione spirituale e nel suo ruolo di connettivo nelle diverse società. Le indagini di Erikson sul giovane Lutero o di De Mause sulla storia dell'infanzia oppure di Loewenburg sul nazismo sono esemplari di questo indirizzo di ricerca e manifestano il richiamo allo studio dei meccanismi di formazione, sia per l'individuo sia per i gruppi, individuando un ambito in cui società e mentalità vengono intimamente a interagire.

Infine lo strutturalismo (si pensi a Foucault) e la storia quantitativa (utilizzata ampiamente da Le Roy Ladurie) hanno posto l'accento su ciò che è impersonale nella storia, sulle strutture che regolano i comportamenti individuali in profondità (siano istituzioni o mentalità) e le hanno lette come variabili quantitative, sottoponibili ad analisi sociali, a ricostruzioni statistiche. La storia della sessualità di Foucault o la storia del tempo di Ladurie, pur nelle profondissime differenze, hanno alcuni punti in comune, come i richiami alle permanenze e alla loro funzione genetica nell'ambito della produzione dei fenomeni storici. E sono permanenze oggettive, tanto se appartengono alla storia della cultura quanto alla storia sociale, profondamente connesse alla natura o a ciò che appare come tale

agli occhi degli uomini.

All'incrocio di queste diverse posizioni (come pure di altre: quali l'etnostoria, ad esempio) si sono realizzate le tre rivoluzioni cruciali della storiografia contemporanea. La prima ha riguardato i metodi e ha affermato una loro liberalizzazione e un loro radicale pluralismo. La seconda ha investito il tempo, dando vita a una visione plurale e dialettica del tempo storico. La terza si è diretta sui documenti, anche qui allargando la nozione, articolandola e sviluppando una nuova percezione delle fonti e una nuova organizzazione degli archivi. Dalle tre rivoluzioni è maturata un'immagine critica della storia, che ne ha messo in luce il pluralismo degli approcci e la complessità della fisionomia, nonché la dialetticità del tipo di ricerca che viene ad investirla.

La rivoluzione dei metodi. È stata una rivoluzione profonda e radicale che ha messo in luce soprattutto il loro pluralismo. Il «fare storia» non è connesso a una sola procedura (di tipo narrativo-esplicativa) capace di affrontare ogni tipo di fenomeno storico e di leggerne le strutture e il divenire, bensì si attua intorno a molteplici metodologie, differenziate per oggetti, per procedure cognitive, per strumenti logici, in modo da far risaltare il pluralismo degli approcci e la loro specificità. Siamo ormai oltre la pratica dello storicismo, alla Croce, alla Gramsci, che si accorpava intorno a *un* modello di storiografia e ci riconosciamo invece in un tipo di lavoro storico che si sviluppa in molte storie e secondo molti metodi, dalla «storia strutturale», economica, sociale, «delle mentalità», a quella degli avvenimenti, a quella locale, a quella orale-vissuta, alla psicostoria, all'etnostoria, alla storia del quotidiano, etc.: sono tutti ambiti diversi di ricerca che reclamano metodi *ad hoc* e una riflessione metodologica che ne decanti le autonomie e la varietà, oltre le intersezioni e le convergenze nella «storia totale». La storiografia attuale ha, quindi, perduto la certezza *del* metodo, assumendo quella *dei* metodi e dando vita ad una intensa dialettica metodologica, a cui si richiamano gli stessi storici più attenti degli ultimi decenni da Braudel ad Ariès, da Stone a Le Goff, da Duby a Vilar, da Veyne a Koselleck. La storia si è fatta plurale e ha implicato una trasformazione dei metodi che ne mettesse in rilievo il complesso gioco reciproco, fatto di autonomia e di integrazione e la gestione riflessiva (meta-metodologica: di riflessione intorno ai metodi, al loro statuto, alla loro funzione, alla loro ricchezza e varietà).

La rivoluzione del tempo. È stato, in particolare, Braudel a mettere in chiaro questo processo di revisione della temporalità storica, mostrando come il tempo storico sia *diverso* rispetto a quello, artificiale, degli orologi o a quello, vissuto, delle prassi quotidiane. Prima di tutto diverso perché plurale, polistrutturato, problematico e mai univoco-unitario. Poi diverso perché connesso al punto di vista, all'intenzionalità che ne guida l'uso e la strutturazione. Tre, dice Braudel, sono i tempi della storia (e dello storico): quello degli avvenimenti (o eventi), vicino al vissuto e al cronologico; un tempo frantumato e congiunto al caleidoscopio di ciò che accade, variegato e misurato – un po' al limite – sull'istante, che è il tempo della storia-narrazione; quello poi delle brevi-durate (o congiunture, istituzioni, etc.) o delle permanenze relative, connesso a strutture politiche, sociali o culturali, che sta al di sotto degli avvenimenti e li coordina e sostiene; in tale tempo agiscono gli stati, le culture, le società e appartiene alla storia-spiegazione, alla storia-scienza; quello, infine, delle lunghe (o lunghissime) durate, geografico, economico e antropologico, che coglie le permanenze profonde, le strutture quasi invarianti e si attiva nella storia-interpretazione o storia-genealogia/ermeneutica. Sono tre temporalità tutte e tre necessarie per *comprendere* la storia, ma che non vanno confuse e vanno fatte slittare e incastrare l'una nell'altra, cogliendone le differenze e le intersezioni.

La rivoluzione dei documenti. È stato di recente che la nozione di «documento» si è radicalmente rinnovata, ampliandosi verso classi inedite e ponendo il documento non più come monumento ma come effetto dell'interpretazione. Ha scritto Le Goff: «La rivoluzione documentaria tende anche a promuovere una nuova unità d'informazione: al posto del fatto che conduce all'avvenimento e a una storia lineare, a una memoria progressiva, essa privilegia il dato, che porta alla serie e a una storia discontinua. Diventano necessari nuovi archivi in cui il primo posto è occupato dal *corpus*, il nastro magnetico. La memoria collettiva si valorizza, si organizza in patrimonio culturale. Il nuovo documento viene immagazzinato e maneggiato nelle banche dati». (*Storia e memoria*, 1982, p. 449). E questo è un primo aspetto. Poi c'è quello del pluralismo tipologico dei documenti, che va verso una liberalizzazione massima e un uso dialettico dei vari tipi di documento. C'è l'apertura degli archivi a documenti marginali (fino a ieri) o ignorati, a documenti nuovi o meglio usati (come avviene per quelli dell'immaginario) e c'è la pratica

dell'interpretazione come produttiva di ulteriori nuovi documenti nel momento in cui si sviluppa dall'arricchimento documentario (si pensi alla storia orale). In breve: assistiamo, da qualche decennio, alla fine del documento inteso come classe di documenti ufficiali e connessi alla storiografia tradizionale, per dare spazio a nuove serie documentarie, anche incomplete, anche già interpretate, ma che dilatano la nostra conoscenza degli eventi e delle strutture della storia, facendoci procedere – anche –, e meglio, dagli eventi alle strutture, alle temporalità profonde della storia.

Le tre rivoluzioni hanno ridisegnato radicalmente la nostra coscienza storiografica, come ci testimoniano le opere metodologiche dei grandi storici contemporanei, da quelli delle «Annales» a quelli legati a «Past and Present» (una celebre rivista storica inglese, attenta all'etnostoria e alla storia sociale), fino ai teorici più sensibili della esigenza di un rinnovamento storiografico anche in educazione, come Léon, come Vial o Laslett, come i nostri Fornaca o Cives, Ravaglioli o Bellerate.

3. *Le molte storie educative*

La storia dell'educazione è oggi un contenitore di molte storie, dialetticamente interconnesse e interagenti, accomunate dall'oggetto complesso «educazione», se pure messo sotto lenti diverse e differenziato nella sua fenomenologia. Non solo: anche i metodi (le lenti, per così dire) hanno caratteri preliminarmente differenziati, in modo da dare a ogni ambito d'indagine la sua autonomia/specificità, da riconoscerlo come un «territorio» dell'indagine storica.

Se dovessimo, un po' approssimativamente, caratterizzare le diverse storie (e i loro oggetti, e i loro metodi) potremmo indicare, come ambiti dotati di autonomia, di settorialità e di tradizione di ricerca, quello delle *teorie*, quello delle *istituzioni*, quello delle *politiche*, poi quello (più ampio e sfumato) della *storia sociale* (intesa come storia del costume e di alcune figure sociali, come storia delle culture e delle mentalità) e infine quello dell'*immaginario* (*nell'*educazione e *per* l'educazione) che è, forse, ancora gracile nel suo sviluppo, ma in via di affermazione.

Nell'ambito delle teorie sono soprattutto le filosofie, le concezioni del mondo e le scienze che guidano la ricerca. Si tratta, come faceva la storia della pedagogia elaborata dalla ricerca tradizionale, di sondare gli apporti

che la riflessione filosofica in particolare (data la lunghissima simbiosi che ha legato filosofia e pedagogia) ha recato all'elaborazione pedagogica, la stretta collaborazione che è intercorsa tra i due saperi, la funzione critica e progettuale esercitata dalle filosofie dell'educazione, attraverso la costruzione di modelli e l'indicazione di ideali. Così attraverso una connessione di autori e di testi, di elaborazioni connesse alle correnti, di filiazioni di idee e di modelli si è delineata una storia del pensiero pedagogico che ne evidenzia, però, il vertice, l'aspetto più alto e più luminoso, quello della costruzione razionale e organica, riflessa e coerente. Accanto a questo fronte filosofico si sono venuti disponendo come forme di teorizzazione pedagogica le ideologie (religiose, politiche, culturali) e le scienze, che si sono affiancate alle filosofie per ridisegnare – e arricchire/sfumare – il terreno della teorizzazione pedagogica nella storia. Soprattutto nell'età moderna tanto le ideologie quanto le scienze si sono sempre più delineate come fattori centrali dell'elaborazione teorica delle pedagogie, data la loro intersezione con classi e gruppi sociali, con programmi di governo, con sistemi di controllo del sociale, da un lato, con procedure cognitive rivolte al dominio del reale e alla scoperta dei suoi funzionamenti in ogni ambito, anche in quello dei comportamenti umani, dall'altro. In questo processo di arricchimento delle teorie pedagogiche come oggetto di ricerca storica, anche i metodi si vengono sviluppando: dall'analisi concettuale della filosofia, dal suo teoreticismo (specialmente là dove veniva ricondotta a un puro sistema di idee), si è passati a un'analisi più contestuale delle teorie, rapportandole al sociale e al politico, ricollocandole sul terreno della storia di una società. Alle indagini logico-sistematiche si sono succedute analisi genealogiche e strutturali, capaci di fissare la profonda intersezione o simmetria, tra attività sociali e pensiero, tra teoria e società.

Un settore altrettanto autonomo e organicamente sviluppato è quello relativo alle istituzioni educative, con in cima la scuola, ma che tocca anche la famiglia, la «bottega» e poi la fabbrica, le associazioni e organizzazioni rivolte al tempo libero (dagli oratori ai gruppi sportivi, specialmente nella società contemporanea, ma per il primo aspetto già anche in quella medievale). Si tratta di istituzioni cui è affidato un preciso ruolo formativo nei diversi tipi di società e che vanno indagate con strumenti sia sociologici, sia storici *tout court*, sia – ancora – teorici, che ne mettano in

luce la funzione articolata nelle società, attraverso procedure di analisi ora contestualizzanti ora fortemente disciplinari. Siamo davanti ad ambiti che poi, a loro volta, si articolano in altri sotto-settori (nella storia della scuola: quella degli insegnanti o quella della didattica, quella legislativa e quella della «vita interna» della scuola, con le sue regole, i suoi riti, le sue scansioni connesse all'iniziazione alla vita sociale) e che, quindi, vengono a costituire una mappa complessa di campi di ricerca, articolati intorno a metodologie assai diverse (ora quantitative e seriali, ora narrative e qualitative, fino al limite del vissuto proprio della storia orale e di altre tecniche d'indagine, come la memorialistica, i carteggi, etc.) e da usare in modo incrociato per restituire agli ambiti istituzionali sia la loro pregnanza sociologica, sia la loro determinatezza storica e vissuta.

Un ambito poi ancora specifico e fondamentale è quello delle politiche educative, scolastiche, formativo-professionali che si colloca in stretta simbiosi con la storia degli stati e dei movimenti politici, delle strutture amministrative delle varie società, etc. Gli oggetti d'indagine sono qui i progetti collettivi di conformazione o di alfabetizzazione, o altro, che corrispondono a un preciso disegno e tendono a provocare effetti desiderati nel comportamento sociale, a rendere più compatta e omogenea la vita sociale. Soprattutto nella modernità le politiche educative si sono fatte più esplicite, poiché più dinamiche, meno confuse con la trasmissione inconsapevole della cultura, più intenzionali e programmatiche. Non solo, ma anche prodotte da molteplici agenti: dallo Stato e dalla Chiesa, anche da partiti, da gruppi sociali e culturali, da professioni, etc. Da questo pluralismo di progetti prende corpo un processo complesso, caratterizzato da esclusioni e interferenze, ma che struttura in profondità i processi di socializzazione e di formazione degli individui.

Quanto alla storia sociale, nei suoi molteplici fronti, come storia delle donne, storia dell'infanzia, storia del costume educativo, etc., è un settore di recente sviluppo, ma che si va delineando come sempre più centrale, in quanto si collega all'etnostoria e alla psicostoria, mostrando il formarsi di mentalità educative, di valori pedagogici, di pratiche formative che agiscono come modelli inconsci (o quasi) nell'ambito di una società, ma che sono sempre prodotti storici, effetti di un processo socio-culturale diacronicamente definito e definibile. I metodi poi che agiscono in questo ambito di ricerca sono per definizione differenziati, poiché devono

permettere il raggiungimento di quei fenomeni o eventi sfuggenti che nell'educare coinvolgono aspetti dell'inconscio collettivo o pratiche che sono ad esso molto vicine. Sono metodi che vanno dallo statistico al narrativo, per coprire la complessità e l'evanescenza dei fenomeni che cercano di porre in luce. Così pure le fonti devono allargarsi, fino a toccare il frammentario e il rimosso, a dar voce a reperti sommersi e isolati, a sfidare gli stessi silenzi della documentazione diretta (come accade alla storia dell'infanzia, che lavora su oggetti che lasciano testimonianze solo indirette). Sono storie, però, in fase di crescita e specializzazione, come avviene a quella delle donne, svolta ora in chiave teorica ora istituzionale ora sociale, o a quella dell'infanzia, che produce la migliore conoscenza di un attore sociale – il bambino – e delle ideologie che su di lui si attivano e che ci illuminano su modelli e valori sociali, diffusi o no che siano. Il quadro della storia sociale è, quindi, oggi aperto e inquieto, problematico e *in itinere*, ma ben delineato nella importanza da assegnare ai suoi oggetti e nella ricchezza e pregnanza dei suoi metodi.

Un settore, invece, ancora poco sviluppato e che viene a definirsi come una frontiera della stessa storia sociale, ma più autonoma per la sofisticazione del suo oggetto e più complessa per la problematicità dei suoi metodi, è quello dell'immaginario. Si tratta di un settore, in altri fronti della ricerca storica, ormai sviluppato, dopo le indagini pionieristiche di un Huizinga e poi di un Ariès o di un Tenenti, a cui stanno lavorando intensamente soprattutto i medievalisti, ma che ha un ruolo importante anche nelle indagini sul Moderno e sul Contemporaneo (si pensi a Bazcko, si pensi a Mosse). Scarsissima è stata, invece, la ricaduta in ambito educativo. Eppure molta parte dell'educazione – dai processi di inculturazione alla formazione delle mentalità – passa attraverso l'immaginario. Che va studiato nelle sue diverse forme facendo tesoro dei risultati raggiunti dagli storici della cultura e della mentalità e apportando ulteriori affinamenti alle loro indagini, per quanto riguarda la trasmissione dell'immaginario e la sua diffusione pedagogica. Già alcuni classici della politica dell'educazione, come Gramsci, hanno richiamato l'attenzione su questa frontiera (si pensi alle pagine sul romanzo popolare e a quelle sul nazional-popolare in genere), ma le indagini non sono state organicamente riprese e sviluppate.

La storia dell'educazione è oggi plurale, articolata su molti livelli, o più

«macro» o più «micro», che si affiancano e si intrecciano a formare un sapere magmatico, ma ricco sia di suggestioni sia di risultati per la conoscenza delle società nella loro storia. Ed è un «paradigma» (un modello) della ricerca storica che bisogna comprendere e far valere in tutta la propria ampiezza, varietà e complessità.

4. *Discontinuità nella ricerca e conflitto di programmi*

Ciò che emerge come carattere strutturale della ricerca storico-educativa attuale è, soprattutto, la sua interna discontinuità: di oggetti, di metodi, di ambiti. Discontinuità che si attiva sul pluralismo dei fronti della ricerca, ma anche – in ognuno di essi – sulla conflittualità (o, almeno, disomogeneità delle procedure e degli indirizzi d'indagine). Facciamo un esempio. Prendiamo il fronte delle teorie: in questo ambito ci si è diretti verso varie forme di teorizzazione, da studiare con strumenti diversi, ma anche secondo prospettive (o programmi di ricerca) capaci di metterne in luce la disparità e di disegnarne la complessità, di segnalarne la diversità degli approcci. Accanto alle filosofie si collocano le ideologie e le scienze, ma in ognuno di questi campi si delineano modalità diverse di leggere gli eventi (le filosofie come saperi o come concezioni-del-mondo, come orientamenti di élite o stili cognitivi/esistenziali anche per le masse, almeno per le masse dei colti; le filosofie come concetti e linguaggi; come elaboratori di modelli antropologici e/o sociali-politici), che danno luogo a programmi, a stili di ricerca, i quali, poi, nella loro complessa conflittualità ci rimandano gli itinerari frastagliati della storia delle teorie pedagogiche.

Siamo, forse, davanti a una storiografia centrifuga, anzi totalmente decentrata, che cresce solo per linee spezzate, per settori e frammenti, senza «nucleo»? Siamo davanti a una liberalizzazione metodologica di significato quasi anarchico, che permette ogni tipo di approccio e oscura ogni tentativo di riorganizzazione centrata della ricerca? Non andiamo verso programmi di ricerca autolegittimati e quindi incontrollabili oggettivamente, bensì soltanto attraverso un endemico conflitto tra prospettive interpretative? Anzi, il conflitto delle interpretazioni non risulta essere il vero e ultimo modello della ricerca storica, sottolineandone la dispersione e l'ipoteticità, e sottolineando anche l'incommensurabilità tra i diversi programmi di ricerca, cadendo in quei rischi o errori imputati

ad ogni epistemologia anarchica, come si è rinfacciato al filosofo/storico della scienza Feyerabend? Sì e no. Certamente pluralismo e conflittualità, indecisione e ipoteticità sono caratteri fondamentali del fare storia oggi, anche in educazione, purtuttavia non siamo di fronte a un esito anarchico, bensì radicalmente e dialetticamente critico. È proprio dall'integrazione dinamica e vigile (= critica) delle diverse prospettive di lettura che emerge la possibilità di leggere la storia secondo verità, dando spazio a sempre ulteriori approfondimenti, ad approssimazioni, a un oggetto complesso e sfuggente, com'è quello storico, e in particolare quello storico-educativo.

Attraverso questi molteplici fronti della ricerca, attraverso la liberalizzazione dei metodi e il pluralismo delle letture, attraverso la coesistenza, il conflitto e il dialogo tra i diversi «programmi di ricerca» (ovvero orientamenti d'indagine legati a oggetti, a metodi, a tagli interpretativi coerenti e lineari, e tra loro differenziati) si viene a costituire il lavoro storico orientato in senso comprendente, cioè capace di leggere i processi storici – qui educativi – senza comprimerne la complessità e la varietà costitutiva, anzi eleggendola a criterio semantico della ricerca storica, addirittura a struttura di senso (si fa storia se e solo se si viene a far riemergere la complessità degli eventi temporali e le loro inquiete interrelazioni, il loro profilo instabile, molteplice e, al tempo stesso, unitario).

In campo storico-educativo, se il pluralismo di livelli è ormai ben riconosciuto (come abbiamo evidenziato nel paragrafo precedente), il conflitto-dialogo, la ricchezza e varietà dei «programmi di ricerca» non risultano altrettanto consolidati. Predominano ancora prospettive d'indagine tradizionale (ideologiche, soprattutto) o sbilanciate intorno a un unico asse metodologico, talvolta un po' banalmente narrative, mentre sarebbe necessario dar vita a un più intenso pluralismo di letture, di modelli, in modo da attuare quel confronto di interpretazioni, dal quale soltanto può venire il raggiungimento della verità: l'approssimazione a una comprensione dinamica (aperta e policentrica) degli eventi storico-educativi. C'è nella ricerca storico-educativa ancora un carattere di minorità storiografica, di debolezza e di insicurezza di iniziativa che può essere corretta da una più viva coscienza metodologica, da esercitare con maggiore costanza e precisa coerenza, come pure da una volontà di superare quel connotato ideologico che – specialmente in Italia, nella

contrapposizione ormai arcaica tra laici e cattolici – blocca l'audacia di sviluppare nuove prospettive d'indagine, nuovi modelli di ricerca (o di tenerli un po' troppo ai margini e in sordina).

5. *Attivare la memoria per comprendere il presente*

Il «fare storia» – esercitato anche in questa forma non-ideologica, debole e polimorfa – rappresenta un momento centrale dell'attività culturale e dotato di una funzione specifica ed essenziale. La storia è l'esercizio della memoria attuato per comprendere il presente e, in esso, per leggere le possibilità del futuro, anche se di un futuro da costruire, da scegliere, da rendere possibile. Ma è proprio l'attività della memoria, la messa a fuoco del passato che innerva il presente e lo condiziona, come pure il riconoscimento delle sue possibilità soffocate o rimosse o inevase, e quindi delle attese che si proiettano dal passato-presente verso il futuro, che stabilisce l'orizzonte di senso del nostro agire, delle nostre scelte. La memoria non è affatto l'esercizio di una fuga dal presente o una giustificazione genealogica di ciò che è, né è lo spoglio più o meno sistematico dei monumenti di un passato chiuso e compiuto che si tratta di riattivare nella e tramite la nostalgia: no, è l'immersione nella fluidità del tempo e il tracciato dei suoi molteplici – e anche, interrotti – itinerari, la ricomposizione di un disegno che, retrospettivamente, agisce sull'oggi proiettandolo verso il futuro, attraverso l'indicazione di un senso, di un ordine o disordine, di un compito possibile o no.

La memoria diviene così la categoria portante del fare storia, con i suoi condizionamenti e le sue amnesie, con i suoi scarti e il peso che subisce da parte delle tradizioni, quindi col suo lavoro non lineare, sempre *sub judice*, sempre incompleto, ma sempre necessario. Ed esercitare la memoria, esercitarla criticamente, senza chiusure preliminari e condizionamenti castranti, significa immergersi in un lavoro di tipo ermeneutico: connesso a una comprensione che agisce come regressione e come autenticazione del senso, attraverso l'uso degli strumenti possibili (di tutti) a far decantare questi percorsi e questi disegni.

La memoria applicata al passato storico significa il riconoscimento/riappropriazione di tutte le forme-di-vita (strutture sociali e culturali, di mentalità, etc. più tipologie del soggetto umano, dei suoi

saperi, dei suoi linguaggi, dei suoi sentimenti, etc.) che popolano quel passato; il riconoscimento delle loro identità, delle loro tenute e delle loro contraddizioni; la riappropriazione del loro stile, della loro funzionalità interna, della loro possibilità di sviluppo. Tutto ciò allo scopo di ripopolare quel passato di molte storie intrecciate e in conflitto e di restituire al tempo storico il suo pluralismo d'immagine e la sua problematicità. In ciò, però, si realizza anche un distanziamento dal puro presente e dalla sua cogenza, per rileggerlo, invece, sullo sfondo da cui emerge e, così, relativizzarlo, decostruirlo nell'*auctoritas* che gli viene proprio dal suo essere presente (evidente e necessario, quindi vero), riconsiderato secondo prospettive critiche che ne mettano in evidenza le alternative e le povertà, le possibilità e le aperture. Attraverso il passato criticamente rivisitato, il presente (anch'esso criticamente) si apre sul futuro, che si fa carico delle spinte non realizzate del passato, anche di quello più lontano o di quello più emarginato e soffocato. In breve, la memoria oltre che di passione per le diverse forme-di-vita (per il pluralismo dell'umano, potremmo dire) è sempre anche carica di escatologia; carica che rende il presente come proiettato sul possibile, sull'arricchimento di senso e sul compimento (sia pure sempre riaggiornato), cioè aperto su se stesso, problematico e coinvolto nella sua trasformazione, nella sua – sempre radicale – costruzione/ricostruzione.

Ma l'esercizio della memoria, se pure non disdegna affatto il più lontano passato, anzi talvolta lo privilegia, proprio per fissare meglio l'alterità delle forme-di-vita o per leggere le radici più antiche (e profonde) del presente – e su questo piano si dispone l'attenzione attuale degli storici al Medioevo o all'Antichità, soprattutto –, deve investire in particolare il passato di cui il presente è figlio, di cui porta inscritto il patrimonio genetico e su cui deve ricostruire la propria autonomia e la propria apertura al possibile e al compimento. Come? Comprendendo capillarmente quel passato in ogni sua forma. Quindi anche in quelle educative che, tra l'altro, costituiscono, forse, il *trait d'union* fondamentale tra il passato e il presente: sono il mezzo con cui il passato agisce nel futuro attraverso le sedimentazioni operate sul presente.

6. *La storia che ci sta alle spalle: l'Antichità e il Medioevo, la Modernità*

e la Contemporaneità

Dietro il nostro presente, come infrastruttura condizionante unitaria e dotata di senso organico e permanente nel tempo, opera la Modernità. Dietro la Modernità si colloca il Medioevo e dietro questo l'Età Antica; e prima ancora il Mediterraneo come crocevia di culture, l'Oriente come matrice di molte forme culturali dell'Occidente, la grande rivoluzione del Neolitico e l'avvento delle società idrauliche. La storia è un organismo: quello che sta prima condiziona quello che viene dopo; così dal presente, dalla Contemporaneità e dalle sue caratteristiche, dai suoi problemi, *si deve* risalire più indietro, molto più indietro, fino alle soglie della civiltà e ricostruire il complesso, non lineare, articolato cammino, cogliendone, insieme, il processo e il senso. Il processo fatto anche di rotture e di scarti, di inversioni e di blocchi, di possibilità non maturate e di attese non realizzate; il senso relativo al punto di vista di colui che osserva e quindi legato all'interpretazione: mai dato dai «fatti», ma sempre costruito nei e attraverso i «fatti», precario e *sub judice*.

L'Antichità consegna, anche in pedagogia e in educazione, all'Occidente le sue strutture più profonde: l'identità della famiglia, l'organizzazione dello stato, l'istituzione-scuola, miti educativi (nelle fiabe, ad esempio) e riti di passaggio (dell'infanzia, dell'adolescenza), un ricco campionario di modelli socio-educativi, che vanno dalla *polis* greca alla *res publica* romana, caratteri che si sovrappongono, si intersecano, si annodano fino a formare il ricchissimo tessuto dell'educazione occidentale. Inoltre l'Antichità produce il passaggio, anche in educazione, come in etica e perfino in gnoseologia, dall'*ethos* alla *theoria*, facendo nascere la riflessione autoregolata, universale e rigorosa, intorno ai processi educativi, cioè la pedagogia articolandola in una serie molteplice di modelli, pur accomunati dall'ideale di *paideia*: di una formazione umana che è prima di tutto formazione culturale e universalizzazione (tramite la cultura e la «coltivazione» del soggetto che essa implica e produce) dell'individualità.

Con la rivoluzione cristiana si opera una radicale rimessa a punto del processo e dei principi educativi: la *paideia* si organizza ora in senso religioso, trascendente, teologico, ancorandosi ai saperi della fede e al modello della persona del Cristo, sofferente ma profetica, depositaria di un messaggio caratterizzato dalla carità e dalla speranza; i processi educativi si

compiono soprattutto dentro le istituzioni religiose (monasteri, cattedrali, etc.) e sono pervasi di spirito cristiano; tutta la cultura scolastica si organizza intorno alla religione e ai suoi testi; ma così facendo tutta la vita sociale si pedagogizza e opera secondo un unico programma educativo, accentrato intorno al messaggio religioso cristiano. Il Medioevo innoverà *ab imis* la tradizione pedagogica ed educativa, influenzando in profondità anche il Moderno, che pur da esso polemicamente si distacca e ad esso si contrappone, ma incorporandone istanze connesse sia al pensiero sia alla prassi (l'ottica metafisica da un lato, la prassi autoritaria e di dominio dall'altro, tanto per esemplificare).

La Modernità poi si delinea come l'antefatto più immediato e l'interlocutore più diretto della nostra Contemporaneità alla quale dobbiamo tener fisso lo sguardo, poiché è questa che si tratta di comprendere: senza ignorare – però – che lo studio del passato è anche (e lo abbiamo detto) il recupero di vie interrotte, di possibilità bloccate, di itinerari trascurati, che vanno compresi e affermati e indicati come alternative possibili non solo del passato ma anche del presente, almeno come alternative teoriche, percorsi differenti, integratori e correttori di un modello.

L'età moderna è un fenomeno complesso, definibile in modo univoco soltanto per astrazione, ma pur dotato di caratteri omogenei e forti, capaci di strutturare per molti secoli gli eventi storici più disparati. La Modernità è, prima di tutto, una rottura rispetto al Medioevo; una rottura verticale, poiché implica trasformazioni radicali in ogni campo, dall'economia alla politica, dalla cultura alla mentalità, allo stile di vita; permanente, poiché agisce in modo costante per molti secoli; consapevole anche, come manifestano le opposizioni alle prassi medievali di economisti, politici, intellettuali, etc. In secondo luogo la Modernità è un'epoca storica con caratteri organici e complessi che investono – come vedremo più avanti – la riorganizzazione del potere o dei saperi, facendo loro assumere connotati nuovi e specifici. È stata definita come l'età delle rivoluzioni, come il tempo dell'emancipazione, come la fase storica che decanta e legittima le differenze: certamente è stato un arco plurisecolare che ha posto al centro il problema della libertà e il suo accidentato cammino, come pure il pluralismo di forme-di-vita, di modelli sociali, di classi, di ideologie, etc. Al centro di questo itinerario sta il 1789, l'anno della Rivoluzione francese,

che si pone come emblema (anche se niente affatto come baricentro) di questo percorso di liberazione dai modelli tradizionali di società (ancora intrisi di caratteri medievali) e come ricostruzione di una società nuova, ad un tempo più libera e più coesa.

Ma la Modernità, in terzo luogo, è anche nascita e crescita di un sistema organizzativo sociale che fa perno sull'individuo, ma lo irretisce attraverso forti condizionamenti da parte della collettività, dando vita a un «mondo moderno» al cui centro stanno la prestazione lavorativa e il controllo sociale. E sono stati soprattutto Marx e Weber a sottolineare questi aspetti organizzativi del moderno, come Kant e Hegel o Croce hanno sottolineato quelli, sopra ricordati, di libertà e di innovazione, di indipendenza e di sviluppo creativo. Attraverso questi caratteri – la rottura; la libertà; il dominio capillare – prende corpo un'età organicamente compatta che è arrivata fino ad oggi, assegnando alla nostra storia contemporanea una sua compattezza e una sua struttura. Neppure il cosiddetto Postmoderno ha intaccato – in profondità – tali contrassegni. Anche la Complessità, che è invocata come carattere del Postmoderno, è struttura della medesima Modernità, di cui enfatizza il pluralismo e la divergenza, connessi strettamente alla libertà e all'indipendenza.

Tuttavia, al di là di ricognizioni generali – e un po' generiche – sui caratteri del Moderno è opportuno, invece, mostrarne concretamente (ovvero momento per momento) l'organizzazione nella diacronia degli eventi, immergendoci nella ricostruzione attenta della Modernità, in questo caso pedagogica, tenendo conto anche della scansione che – generalmente – si fa tra Moderno e Contemporaneo, collocando il punto di passaggio alla fine del Settecento tra Rivoluzione industriale e Rivoluzione francese, le quali, operando dall'economia e dalla politica, innervano tutta quanta la società e la cultura avviando una fase nuova della Modernità. Nuova fase contrassegnata dalla centralità delle ideologie, dalle lotte sociali (di classi, di nazioni, di etnie), dallo sviluppo tecnologico e scientifico (che ha rinnovato saperi e modelli formativi), dalla crescita della società di massa e dei *mass media* (che ha introdotto una rivoluzione educativa: scolastica, curricolare, disciplinare, come pure percettiva, cognitiva ed etica) che ha fatto centro sul pensiero scientifico e sul controllo sociale, ridefinendo radicalmente i processi educativi (più sociali e più scientifici) e i loro obiettivi, sottolineandone le uscite aporetiche:

conformazione e liberazione, emancipazione e controllo, produttività e libera formazione umana. E da questa condizione aporetica, spesso anche drammatica, aperta a soluzioni diverse e a istanze anche opposte si è mosso il travaglio pedagogico ed educativo attuale, dal quale la ricerca storica prende comunque le mosse e al quale intende, in qualche modo, ritornare. Ce lo ricordava già Croce: fare storia è fare sempre storia contemporanea, ma – possiamo aggiungere – per fare storia contemporanea, dobbiamo rileggere il presente sullo sfondo del passato e di un passato ricostruito *à part entière*, in tutte le sue possibilità e ramificazioni, anche nei suoi silenzi, nelle repressioni subite, nei suoi sentieri interrotti. Per cogliere sì le cause dirette del presente, ma anche quel possibile che ci sta di fronte; quel diverso che abbiamo perduto e che possiamo pazientemente sperare di recuperare, quel nuovo, quel non-ancora di cui viviamo, insieme, l'aurora e l'attesa.

Parte prima. Il mondo antico

I. Caratteri dell'educazione antica

1. *Il mondo antico nella ricerca storica contemporanea*

La ricerca storica contemporanea ha realizzato una profonda trasformazione della nostra immagine del mondo antico. Prima di tutto è venuta, in buona parte, demolendo quella concezione classicheggiante (attica o apollinea potremmo dire) dell'antico – greco e romano – che abbiamo ereditato dal Neoclassicismo o addirittura dall'Umanesimo quattrocentesco, ma prima ancora dall'Ellenismo e dal suo ideale di cultura fondato sull'*humanitas* e sui principi euristici dell'equilibrio e della bellezza come armonia. L'antico era sinonimo di proporzione, di quiete, di sintesi equilibrata, sia nell'arte sia nel pensiero. E ai moderni toccava la sorte di rimpiangere un'antichità così idealizzata, che continuava a rifulgere come modello inarrivabile di bellezza, di vita etica, di riflessione filosofica. Tale mito dell'antico e della grecità in particolare è stato centrale fino all'epoca neoclassica, fino a Winckelmann, fino a Goethe, fino a Foscolo, ma il mito greco sopravviveva anche in Hegel o in Marx o in Schopenhauer.

Oggi di quella visione serena e idealizzata del mondo greco-ellenistico non restano in piedi che pallidi ricordi. La nostra – attuale – visione del mondo classico è radicalmente diversa: non più solo o soprattutto apollinea, ma anche tragica, carica di passione, di forza, di violenza anche (come sottolineò già Nietzsche nell'Ottocento); non più distaccata dal quotidiano e tutta immersa nell'ideale, ma percorsa dall'umano, troppo umano di lotte politiche, di classi, di etnie e da progetti di dominio e di egemonia che innervano la vita della *polis* greca e poi della *res publica* romana e dell'Impero, alimentando di forti tensioni tutta quanta la cultura: non più tutta raccolta intorno ai problemi conoscitivi (scientifici o filosofici), caratterizzata dalla *theoria* e dal *theorein* (dal conoscere disinteressato e «puro»), bensì anche e prioritariamente dalle tecniche, dal lavoro, dalle attività trasformative dell'ambiente naturale proprie dell'*Homo*

sapiens. Già Mondolfo, Cornford e Burnet, per restare nel solo ambito filosofico, avevano richiamato l'attenzione su questo più complesso intreccio del pensiero antico (e della cultura antica in genere), valorizzando gli apporti delle tecniche, della vita sociale e del mito.

Ciò che veniva, inoltre, a cadere era l'autonomia del «miracolo greco», cioè il suo porsi su un piano differente e separato rispetto alle altre culture mediterranee e medio orientali, tutto contrassegnato dalla bellezza come armonia e dal sapere come *theoria*. Si faceva avanti un'immagine più articolata, complessa e dialettica del mondo classico, le cui strutture emergevano da un travaglio culturale più complicato e disseminato, di cui il mondo greco era un po' il sigillo finale, anche se poi – in questo traguardo – permanevano elementi di contrasto, di eccedenza, di alterità rispetto all'immagine più lineare e compatta generalmente accettata dell'età classica.

Negli ultimi decenni questa visione più complessa e plurale dell'età antica (preclassica, classica ed ellenistica) si è ulteriormente complicata e sofisticata attraverso i contributi di Detienne, rivolti alla religione e alle origini sapienziali del pensiero antico, attraverso quelli di Snell relativi al linguaggio e al mito, quelli di Havelock sul passaggio dalla cultura orale a quella regolata dalla scrittura o rivolti alla «nascita della coscienza», fino a quelli di un Dover dedicati alla vita sessuale dei Greci o a quelli di Bettini sulla figura del doppio o su quella dello straniero nella cultura antica. Maestro indiscusso di questa trasformazione nell'interpretazione del mondo classico è stato Jean-Pierre Vernant che, attraverso una serie di testi di «psicostoria» dedicati al mito, alla tragedia, alle origini del pensiero, alle «astuzie dell'intelligenza», ha studiato la mentalità antica, ponendone in rilievo le molteplici componenti e le alternative presenti, rispetto alla tradizione razionalistica dei Platone/Aristotele ma anche dei poemi omerici e dell'arte classica: alternative che ne rendono più irrequieto l'orizzonte culturale e più ricco e molteplice il gioco delle forme.

Il mondo antico e la sua cultura sono venuti perdendo di unità ma hanno guadagnato in ricchezza e in problematicità. Inoltre questo studio della mentalità dell'uomo classico ha posto in rilievo l'importanza storiografica della «vita quotidiana», intessuta di pratiche familiari, di ruoli sociali, di rituali e di cerimonie, anche di dimensioni immaginarie oltre che di attrezzature materiali, che incidono direttamente sulla cultura e

costituiscono una delle matrici profonde della storia. In particolare è stata la componente religioso-antropologico-sociale che si è affermata come la più profonda molla genetica di tutta la cultura antica, come uno dei «fili rossi» che tutta l'attraversano e la strutturano, conferendole un'immagine del tutto diversa rispetto a quella tradizionale, rivolta – ripetiamo – a una classicità intessuta di Bellezza e di Verità, di Armonia e di Teoria.

Anche la storia dell'educazione antica si è venuta ripensando in modo più problematico attraverso le opere di Jaeger (rivolte alla «formazione dell'uomo greco» e che assegnavano uno spazio anche al teatro e alla poesia oltre che alla filosofia) o di Marrou (che delineavano un *iter* diacronico dell'educazione nel mondo antico più ricco, articolato e differenziato tra età arcaica ed età ellenistica, mostrando il pluralismo di modelli e la loro funzionalità all'evoluzione della società antica). Poi sono intervenuti altri contributi attenti alla scrittura e ai «luoghi» della formazione (la casa, il *thyasos*, la scuola), ai rapporti familiari, alle pratiche sessuali, ai processi di apprendimento dei saperi o del lavoro, alle figure sociali della donna e dell'infanzia, ai principi archetipici dell'Immaginario: tutto l'universo dell'educazione antica si è rimesso in movimento, aggirando la simbiosi tradizionale con la filosofia e soltanto (o quasi) con la filosofia, e inaugurando invece altre frontiere d'indagine: sociali, materiali, legate all'Immaginario e connotate dal pluralismo.

In tal modo tutta la concezione del mondo antico si è fatta più complessa e più sfumata, carica di penombre, anche di zone oscure, di tensioni e di contrasti, anche di opzioni non realizzate, di possibilità diverse. Il Classico è stato letto secondo molte prospettive che ne rivelano l'impossibile unificazione. Persino dietro la grande scoperta del *Logos*, che è un po' il vertice del pensiero greco, dietro i richiami di Eraclito e di Parmenide che appellandosi al Discorso razionale e al Pensiero puro inaugurano il *bios theoretikos*, regolato dalla verità come universalità e necessità, come assoluta cogenza, stanno istanze che lo preparano e altre che sono ad esso alternative. Tra le prime si collocano il pensiero oracolare e il suo parlare per massime, le leggi e il loro statuto vincolante all'interno della città, gli albori di una logica del pensiero che si enfatizza passando alla scrittura e vincolandosi alla non-contraddizione: sono queste le matrici extrateoretiche del *theorein*, matrici culturali, sociali, anche operative. Tra le seconde emergono i modelli di pensiero regolati dalla *metis* (o astuzia)

che è locale e intuitiva, non generalizzabile, ma efficace o quello attivo sulla «selva delle somiglianze» che è pratico, ipotetico, non garantito a priori (come quello dei medici, legato al «coltello» e non allo «stilo», come ci ha ricordato Vegetti). Così l'unità del mondo classico si è infranta; la sua identità si è fatta più problematica; un ricco pluralismo ne ha invaso i confini; ulteriori sfumature, complicazioni e dissonanze si annunciano in quell'orizzonte ormai in movimento e in trasformazione.

2. *Il Mediterraneo-crocevia*

Un primo effetto di queste ricerche che va subito rilevato è l'ampliarsi della visione del mondo antico: non più Grecia e Roma, con le appendici di Creta da un lato e dell'Italia preromana (di Etruschi, di Apuli, di Sanniti, di Peligni, di Piceni, etc.) dall'altro poste unicamente al centro, bensì un pluralismo di popoli e di culture, di religioni e di conoscenze tecniche, unificato dal Mediterraneo che appare – in quella lunghissima età in cui è ancora liberamente percorribile se pure con difficoltà – come un centro di scambi, un grande lago di intersezioni e di mescolanze etniche e culturali. Il mondo classico nasce all'interno di questo Mediterraneo-crocevia e ne emerge come il distillato più ricco e più alto, di cui proprio la Grecia sarà il più maturo interprete. Ma il mondo greco – nella religione, nelle tecniche, nel pensiero, nell'arte, nella politica anche – è debitore (e strettamente debitore) al mondo mediterraneo di molte delle proprie prerogative, o almeno di alcuni, centrali, prerequisiti di queste prerogative: i numeri e la matematica; la geometria; l'idea di divinità e quella di legge; etc.

Ricordava Mario Attilio Levi in un suo studio su *La lotta politica nel mondo antico*, che «anche nel periodo classico, molti degli aspetti fondamentali della civiltà derivano da principi posti nel mondo egiziano» e sono aspetti legati a categorie politiche e tecniche, oltre che religiose. Sono le civiltà insediate nelle grandi pianure (del Tigri e dell'Eufrate, del Nilo) che producono tecniche e idee che si diffondono nel Mediterraneo e ne permeano i diversi popoli, ma sono anche i gruppi minori e le civiltà seminomadi o commerciali (i Fenici, gli Ebrei) a lasciare segni profondi, con invenzioni tecniche o culturali, nel mondo mediterraneo, fino all'unificazione romana, nutrita della *koiné* greco-ellenistica (del greco come lingua e come cultura comune).

Già a livello religioso il Mediterraneo si palesa come un mare-crocevia per il pluralismo di posizioni che alimenta e accoglie, per le differenze che lo contrassegnano (tra gli dei olimpici e quelli italici, più razionali i primi, di origine agricola i secondi; tra il Baal fenicio e il Dio degli Ebrei; tra Mitra e Iside; etc.), ma anche per gli scambi che si vengono a creare tra le diverse culture/civiltà, miscelate e integrate, per la dialettica di etnie/culture e ideali religiosi che lo caratterizza. In questa realtà dinamica lo stesso pensiero mitopoietico viene sottoposto ad una forte tensione: alimenta diversi modelli, articola in forme diverse i simboli comuni (il Cielo, la Terra, le Acque, etc.), produce spinte verso l'ibridazione (come avverrà a Roma nel periodo imperiale) o verso la razionalizzazione (come accade in Grecia), aprendo un processo di universalizzazione e di secolarizzazione del religioso che è il prodotto diretto dello scambio di idee, di fedi, di modelli tra le varie culture mediterranee. Da quel crocevia mediterraneo emergerà l'«emancipazione del pensiero dal mito» e la varietà della scienza e della filosofia, che però si nutre a lungo di quel materiale mitopoietico e purtuttavia lo investe di un processo di antropologizzazione, crea un suo legame con l'esperienza mondana. Sarà ancora la Grecia a operare meglio tale emancipazione: già la religione mitopoietica è sì di origine orientale, ma ripensata in chiave di salvezza individuale (che è un aspetto nuovo), come quella olimpica tende a umanizzare gli dei e a porli in contatto con gli uomini (si pensi a Leda amante di Giove o a molte altre coppie di donne e di dei); la razionalizzazione produrrà la traslazione dal dio all'*arché*, al principio originario ma immanente al reale. La filosofia arcaica greca (o presocratica) mostra assai bene questo complesso travaglio del passaggio dal mito al *Logos* (discorso razionale), che implica separazione e rifiuto, ma anche continuità e permanenza di alcuni caratteri del mito dentro il pensiero razionale (caratteri metafisici: di fondazione, di ulteriorità, di dominio, di assolutezza, etc.).

Alla fine del processo – lungo, tortuoso anche, spesso drammatico – che coinvolge lo scambio tra le culture mediterranee si creerà una frattura, e verticale, rispetto all'Oriente – da cui pur i diversi popoli mediterranei hanno preso le mosse – e al suo modello di pensiero, di visione religiosa, di cultura. L'Oriente resta avvolto – in buona sostanza – nella tradizione mitopoietica (o magico-religiosa) e in quello stile di pensiero, bloccandosi

nel suo sviluppo, mentre l'Occidente (e il Mediterraneo, più esattamente) avvierà un processo di crescita che ne sottolineerà il pluralismo, le diversità, la dialettica.

La trasformazione che si è compiuta nel Mediterraneo antico è stata veramente la scintilla che ha alimentato tutto il mondo occidentale, vincolandolo sì a un modello di pensiero e di cultura, ma anche caratterizzando tale modello in senso plurale, dinamico, aperto, anzi sempre più plurale, dinamico, aperto. La dialettica del Mediterraneo antico – tra civiltà, tra culture, tra religioni, etc. – ha dato vita all'Occidente nella sua lunga storia, ma anche nel suo destino (nei suoi caratteri più profondi e nei suoi interni condizionamenti).

3. *Dalla «paideia» al costume educativo*

Anche dal punto educativo il Mediterraneo antico e, soprattutto, la Grecia – classica ed ellenistica – sono stati i nuclei costitutivi della tradizione occidentale o almeno di alcuni dei suoi elementi caratterizzanti: vediamoli un po'.

Sempre più al centro della vita sociale si afferma l'istituzione-scuola, che tra Egitto e Grecia si viene articolando nel suo aspetto sia amministrativo sia culturale. Sono scuole ora statali ora libere che vengono ad accogliere i figli delle classi dirigenti e medie ed a dar loro un'istruzione di base, che si configura soprattutto come cultura retorico-letteraria, del bel dire e del bello scrivere, che significa persuasivo ed efficace, oltre che rispettoso di regole rigidamente stabilite. Sono scuole che si trasformano nel tempo e vanno dal *thyasos* (cenacolo di amici) al «collegio», alla scuola *tout court*, soprattutto in età ellenistica.

Altrettanto significativa è la figura del pedagogo, già accompagnatore – in Grecia – del bambino, che lo controlla e lo sprona; figura che si trasforma e si enfatizza nel mondo mediterraneo con l'esperienza dei «maestri di verità» (questi sono direttori di vita spirituale e maestri d'anime e quindi i veri protagonisti della formazione giovanile, si pensi a Socrate), ma si arricchisce anche con l'esperienza dei profeti ebraici che sono gli educatori del popolo, la voce educativa di Dio. Il mondo antico porrà al centro questa figura di educatore, spiritualizzata e drammaticamente attiva nella vita del soggetto, riconoscendogli qualità e obiettivi che vanno al di là

di quelle tipiche del maestro-insegnante. Aspetto che poi – ma già a partire da Platone – sarà proprio anche dei pedagogisti, dei filosofi-educatori o dei pensatori dell'educazione che devono illuminare i fini e i processi dell'educare.

C'è poi l'idea di *paideia*, della formazione dell'uomo attraverso il contatto organico con la cultura, organizzata in corso di studi, con il centro assegnato agli *studia humanitatis*, che matura attraverso la riflessione estetica e filosofica e trova nella pedagogia – nella teorizzazione dell'educazione sottratta all'influenza del solo costume – la propria guida. Tutto il mondo greco ed ellenistico, da Platone a Plotino, fino a Giuliano l'Apostata e, sul campo cristiano, fino a Origene, elaborerà con costanza e secondo diversi modelli questo ideale di formazione umana, che verrà a costituire, come ha rilevato Jaeger, il prodotto più alto e complesso, più tipico della elaborazione culturale greca e uno dei lasciti più ricchi della cultura occidentale da parte del mondo antico.

Questi tre sono alcuni degli aspetti più rivoluzionari (o fondativi, per l'Occidente) dell'educazione antica, attivati in Grecia (a cui – forse – andrebbe aggiunto il dualismo tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, che dà vita a due modelli educativi separati i quali innervano tutta la formazione dell'uomo antico, e non solo di quello greco, anche se in Grecia tale dualismo sarà più forte e più esplicito), rivolti alla scuola, al rapporto educativo, all'idea di formazione, i quali hanno alimentato una storia ricchissima della pedagogia/educazione, fatta di molti modelli teorici, di diverse esperienze pratiche (scolastiche soprattutto), di diversi atteggiamenti formativo-educativi (dai sofisti a Socrate, ad Aristotele, alle Scuole ellenistiche), nutrita di testi che ne hanno contrassegnato l'evoluzione storica stessa: dalla *Repubblica* di Platone alla *Politica* di Aristotele, agli scritti dello Pseudo-Plutarco fino a quelli di Quintiliano, passando per le *Massime* di Epicuro e per il *Manuale* di Epitteto, su su fino ai compendi di Capella e di Boezio.

Fino a pochi decenni fa – però – in questa ricchissima sperimentazione e riflessione pedagogica dell'Età antica si sottolineavano soprattutto gli aspetti teorico-filosofici, la produzione di modelli ideali e riflessivi, lasciando in ombra i comportamenti educativi delle società antiche. Si teneva fisso lo sguardo alle pedagogie e si trascuravano invece le prassi educative, rinviando così un'immagine monca e artefatta (non genuina)

dell'educazione degli antichi. La rivoluzione storiografica che ha investito anche il mondo antico ha trovato eco – come è ovvio – pure in campo storico-educativo: senza trascurare la storia delle idee, si sono cominciate a fare anche le diverse storie delle istituzioni educative (la famiglia, la scuola, la bottega), delle diverse figure sociali dell'educazione (le donne, i bambini, i maestri), degli strumenti dell'educazione scolastica (i libri, gli abachi, etc.) e di quella familiare (le «paure», le regole della vita quotidiana, etc.); articolando queste diverse storie per aree culturali e geografiche, per fasi temporali. Dalla pedagogia (dalla teoria della *paideia*) al costume educativo: così potremmo leggere questa trasformazione storiografica, che ci ha restituito un'immagine più completa dell'educazione degli antichi e ci ha permesso di fissare il pluralismo di modelli, l'articolazione sociale e la diacronia temporale, legata alle teorie ma anche alle prassi. In particolare, nella ricerca attuale è soprattutto al centro uno studio sociale dell'educazione antica che ha investito la Grecia e Roma, come pure il Cristianesimo primitivo e su su fino all'età di Costantino, come i mondi pre-greci (egiziani, mesopotamici, fenici ed ebrei) per delineare la varietà dei modelli educativi presenti nel Mediterraneo ma pur intrecciati e interagenti tra loro, fino a fondersi (o quasi) nella *koiné* educativa dell'età ellenistica, coi suoi modelli di scuola, di cultura, di prassi educativa familiare e sociale. Tali ricerche ci hanno rimandato una visione più *ricca*, più *problematica*, più *complessa*, ma anche più *intrigante* delle teorie e delle prassi educative dell'Antichità.

4. *Modelli di formazione in una società statica*

L'educazione, nel mondo antico, pre-greco e greco-romano, è anche una educazione per classi: differenziata per ruoli e funzioni sociali, per gruppo sociale di appartenenza, per tradizione dalla quale trae alimento. Il caso-Grecia è forse il più emblematico: la contapposizione tra *aristoi* (eccellenti) e *demos* (popolo) è netta e fondamentale, ma anche sottoposta a tensioni e rovesciamenti. Anche lì vige un'educazione che ci rimanda l'immagine di una società nettamente separata tra dominanti e dominati, tra ceti sociali di governo e ceti subalterni, legati spesso alle etnie dominanti o a quelle dominate, ma che contrappongono nettamente i modelli educativi. Già agli albori della pedagogia greca, come riflessione

sull'educazione distinta dall'*ethos* e ad esso anche contrapposta, già coi sofisti questo dualismo è nettamente tematizzato: l'educazione retorica è tipica di coloro che s'impegnano nel governo della *polis* che si immergono nella vita politica e vogliono partecipare alla direzione della cosa pubblica; educazione anti-tecnica, che emargina ogni forma di lavoro manuale e valorizza l'uso soltanto della parola, libera e autoregolata, lontana da ogni forma di sapere banausico (rivolto a ottenere effetti pratici). Poi con Platone e il suo dualismo educativo tra le due classi di governanti e il *demos* governato, tra custodi e produttori, riemerge un modello razionale-filosofico di formazione che si alimenta della dialettica, ed è libero, regale, autonomo ed è tipico dei custodi-re, e un modello inferiore, non eccellente, banausico di educazione tecnica, professionale e produttiva, che si compie nel mondo del lavoro a contatto con l'esperienza operativa degli artigiani, ed è un uso dell'intelligenza non disinteressato e non autonomo.

Tutto il mondo antico, fino alla rivoluzione culturale del Cristianesimo resterà ancorato a questo dualismo radicale di modelli formativi, che rispecchiano e si innestano in quel dualismo tra lavoro intellettuale e lavoro manuale che è stato, a sua volta, una infrastruttura della cultura occidentale, almeno fino all'avvio della modernità che ne ha rimesso in questione la scissione e la contrapposizione, esaltando invece quell'*Homo faber* che sarà il protagonista del mondo moderno: nel capitalismo, nella scienza/tecnica, nella costruzione di una società più egualitaria e democratica, etc.

Già prima dei sofisti, anche nella cultura arcaica, questo doppio modello educativo emerge con chiarezza, a cominciare da Omero. Si pensi all'episodio di Ulisse e le sirene, già chiamato in causa come modello della razionalità repressiva e ispirata al dominio tipica dell'Occidente da Adorno e Horkheimer: esso indica anche un principio e una prassi educativa. I marinai-*demos* vengono preservati dal fascino delle idee (il canto delle sirene), dalla libertà e dalla fruizione dei beni spirituali, e destinati ad essere governati e diretti, oltre che amputati di alcune capacità più propriamente umane (l'udito). Il capitano-*aristos* si autogoverna, si autolimita, ma anche immerge se stesso nella tentazione dell'ignoto, del diverso, del rischio e mantiene la prerogativa di governare sé, gli altri e gli eventi, e di governarli con la sua libera scelta. Anche nei presocratici – con l'opposizione del *Logos* e della *doxa*, con la distinzione tra *Logos* e *techne* si indicano due opzioni

educative, due mondi e modelli di formazione umana, socialmente separati. E così avverrà, nell'età ellenistica o in Roma, dove i modelli di base dell'ideale pedagogico resteranno articolati intorno a questo criterio di classe, che è veramente una struttura del mondo classico, ovunque e sempre caratterizzato dai ceti dominanti con un loro stile di vita e un loro ideale culturale e formativo contrapposto a quello del *demos*, dei produttori e ceti dominati che si caratterizzano nel lavoro e in quello soltanto (e per quello) si formano.

Nell'ambito di questo modello statico di società, prima fissato nelle grandi civiltà idrauliche (nate intorno alla regolamentazione delle acque di un fiume – esempio: il Nilo – che è fonte di ricchezza, centro di molteplici attività e luogo di insediamento di una collettività sempre più vasta), poi anche in quelle dei popoli commerciali del Mediterraneo (dai Fenici ai Greci) e presente anche nelle civiltà dei popoli nomadi o ex-nomadi (come per gli Ebrei), anche le istituzioni educative mantengono molto a lungo e un po' dappertutto una significativa unità di struttura e di senso. Sia la famiglia (patriarcale, autoritaria, disciplinare) sia la scuola per i ceti superiori, rivolta alle arti liberali, con al centro la parola, organizzata secondo obiettivi disciplinari, etc. mantengono caratteri statici e connotazioni prima legate al gruppo etnico, poi – con l'apporto greco – rivolte alla formazione dell'uomo in generale, sotto l'influsso dell'ideale della *paideia*, che alimenta la scuola e tocca, sia pure ai margini, la formazione familiare (ancora soprattutto in Grecia – si pensi a Plutarco e ai suoi consigli educativi –; mentre a Roma permarrà un aspetto autoritario dell'educazione familiare, legata alla centralità della *potestas* del *pater familias*).

5. *Le origini e la differenza*

Anche per lo studio della pedagogia e dell'educazione antica vale il riconoscimento che va fatto per la ricerca storica relativa a tutto il mondo classico: essa ci conduce verso le origini dell'Occidente, ci permette di riaffermare le radici/strutture di una lunga tradizione di azione e di pensiero, di una civiltà nel suo complesso. Come già ben vide Nietzsche si tratta di cogliere la nascita del *Logos*, della Legge, dell'Uomo morale che sono, ad un tempo, le infrastrutture della cultura occidentale e il prodotto

più alto della civiltà classica, vista nell'ottica greca (cioè che pone la Grecia come l'acme dello sviluppo della cultura antica). Oggi, dopo i richiami filosofici di Heidegger o le ricerche etnostoriche di un Vernant, come pure gli apporti di filosofi e storici alla Jaeger, etc., possiamo ben riconoscere nella Grecia classica il campo di elaborazione dei modelli cognitivi, etici, valoriali dell'Occidente (la ragione, il dominio, l'etnocentrismo e l'universalizzazione del maschile, tanto per esemplificare) come pure l'ambito di formazione di prassi sociali di lunghissima durata, e che spesso arrivano fino a noi (il disprezzo per il lavoro manuale, l'emarginazione del femminile, il governo come esercizio di autorità). Il mondo classico è la terra delle origini di una cultura, la nostra, quella occidentale; e immergersi in esso è andare alla scoperta (o al recupero, se si preferisce) dei pre-requisiti, delle strutture profonde di tutta la nostra cultura (cognitiva, etica, politica, sociale) che di là ha avuto origine e che si è impregnata di quella civiltà già a partire dal linguaggio e dalla logica del discorso (il primo è saturo di termini greci, la seconda è strutturata secondo il modello grammaticale articolato sul discorso greco-occidentale – soggetto + predicato – e regolata dai principi della metafisica: univocità, astrazione, astoricità, invarianza, etc.).

Ma penetrare nel mondo classico – ed è stato sempre Nietzsche a ricordarcelo – è anche entrare in un mondo (per noi, oggi, date le conoscenze che abbiamo di esso) plurale, animato di differenze, che ci offre anche la visione di alternative storicamente sconfitte o non maturate o emarginate, ma presenti in quel ricco crogiolo culturale, che è il mondo antico, il quale ha perduto – oggi – ogni univocità e linearità, manifestandosi invece come il laboratorio storico di molti e variegati modelli culturali, tra loro in conflitto ma che, retrospettivamente, ci consegnano un'immagine dell'Antichità che ne esalta le alternative interne, le possibilità e quindi anche le alternative ai modelli vincenti nella cultura occidentale. Si pensi alla ragione, si pensi alla concezione dell'uomo. Alla ragione metafisica già il mondo antico ha contrapposto altri tre modelli di ragione: quello scettico (o critico-radicale), antimetafisico e problematico; quello tecnico, legato al «vero come fatto», alla produzione e all'efficienza; quello della *metis* (intuizione-abduzione, che collega in cortocircuito particolare e universale e coglie l'universale nel particolare) tipica delle strategie di pensieri deboli, come quello medico, legati al fare, strettamente

congiunti all'urgenza dell'azione. Alla concezione dell'uomo socratico-platonica, metafisica, che lo vede come soggettività dimidiata (tra corpo e anima), in via di sublimazione, e contrassegnato soprattutto dalla vita etica, si contrappone quella dell'uomo tragico, che accetta gli istinti e il nichilismo della sua condizione vitale, la forza e il dominio, senza volerli esorcizzare attraverso la repressione, e valorizza la lotta e il *pathos* della tragedia, come sfida e come destino. Nel mondo antico si elaborano diversi modelli di uomo, di cultura, anche di società (si pensi alla società «sana» tematizzata da Platone come modello originario, poi dimenticato, e fondata non sull'opulenza ma sulla giustizia, sull'equilibrio tra società e natura) che percorrono strade diverse rispetto all'immagine classica, apollinea ed etica, razionalistica e metafisica, repressiva e sublimata e che possono indicare a noi, oggi, alternative al presente e percorsi da recuperare alle scelte del possibile.

Questo vale anche per l'educazione e la pedagogia. L'antichità – soprattutto greca – è il magazzino dei modelli originari della formazione sociale e umana, dei quadri culturali di tale formazione e dei principi che la regolano (l'etnia, il dualismo sociale, la ragione, il linguaggio come dominio), ma è anche una galleria di differenze, di opzioni diverse sul piano educativo, di modelli di formazione culturale e umana alternativi rispetto a quelli della classicità greco-ellenistico-romana e che quindi continuano a parlarci, pur da quelle grandi distanze temporali, come percorsi della differenza e lezioni da recuperare e anche innestare criticamente nell'oggi, nel nostro tempo così debitore delle proprie strutture all'antichità. Quel lontanissimo passato ci sta – per alcuni aspetti – davanti come una sfida a ripensare modelli di pensiero, di comunicazione, di formazione, etc. Quanto al pensiero ci si richiami al già ricordato modello dei medici e al tipo di razionalità debole, pragmatica, non deduttiva e non dimostrativa che lo caratterizza; quanto alla comunicazione si pensi al modello socratico (demonico-erotico) e alla sua dialettica fondata sul partecipare-comprendere e sulla soggettività e non sull'oggettività dei saperi o la contrapposizione dei soggetti; quanto alla formazione si pensi al modello ginnico-agonale della gestione del corpo, ben lontano dalla sua negazione/sublimazione platonica oppure, ancora più indietro, al modello del tragico già sopra indicato.

Sono tutti modelli che hanno poi una forte e decisa valenza educativa e

che spiazzano la pedagogia classica come pedagogia della *paideia*, facendo emergere altre possibilità, altre dimensioni della formazione. Che dobbiamo recuperare, ripensare, per sottrarci al «giogo» troppo univoco e troppo vincolante dell'Occidente e aprire in esso nuove frontiere, o almeno varchi verso di esse.

II. L'educazione in Grecia

1. *L'età arcaica e il modello omerico: le armi e il discorso*

I Greci non furono un popolo unitario, etnicamente e culturalmente, bensì una mescolanza di etnie e di culture che vennero stanziandosi a ondate successive nell'Ellade, la penisola frastagliata e sassosa che, al di sotto della Macedonia, si protende nel Mare Egeo, contornata da isole e da arcipelaghi. Su quel terreno avaro, ma aperto sul mare, prese corpo – intorno al III millennio a.C. – la civiltà cretese o minoica nell'isola di Creta, tecnicamente evoluta (nell'architettura, nella scrittura), legata ai culti religiosi mediterranei, governata da re-sacerdoti, poi – verso il 1600 a.C. – la splendida civiltà minoica fu sottomessa da Micene, una città dell'Argolide, che venne esercitando una supremazia sulla regione, di cui i poemi omerici portano i segni; la stirpe degli Achei legati a Micene venne poi – tra il 1200 e 1100 a.C. – sopraffatta dai Frigi e dai Dori, popoli invasori che si insediarono nella penisola. In questo processo anche la stessa struttura geografica della Grecia – a «topografia montuosa» e «frazionamento geografico naturale» è stato detto – favorì la formazione di regni isolati e indipendenti, che solo momentaneamente si alleavano, per tornare poi a dividersi, ma venendo così a costruire, attraverso gli scambi commerciali e culturali, una profonda unità spirituale, che dette vita a una «civiltà comune», legata alla medesima lingua, allo stesso alfabeto, ad una comune attività mitopoietica.

La testimonianza esplicita e organica di questa unità spirituale saranno i poemi di Omero, l'*Iliade*, che narra gli eventi della guerra di Troia, la vittoria degli Achei e la costituzione, in questo popolo frazionato e separato, di una coscienza comune, storico-mitica ed etnica, e l'*Odissea*, che racconta il viaggio di Ulisse da Troia a Itaca, intessuto di vicissitudini, di prove, di avventure e di rischi, esaltando le capacità dell'individuo, la sua astuzia (= intelligenza) e il suo coraggio, ma anche la sua magnanimità e

l'accettazione del destino. I due poemi sono il prodotto di «secoli di poesia orale, composta, recitata e trasmessa da bardi di professione, gli aedi, senza l'aiuto della scrittura» (Finley), ma in cui si trova sedimentato anche lo stile di vita della Grecia più arcaica, divisa in regni, retti da re-guerrieri, espressione di una casta di dominatori militari, nei quali si vive di agricoltura e pastorizia, ma anche di commerci e in cui si organizza una società gerarchica, nella quale il potere è in mano dell'aristocrazia. In quelle pagine si rispecchiano le prassi economiche e quelle sociali, le credenze religiose e le regole del potere, le stesse pratiche culturali, legate all'oralità e al ruolo-chiave dell'aedo in tale contesto, storico-mitico. Sono ritratti i tempi arcaici che vengono fissati per iscritto tra «la fine del IX secolo e l'inizio del VII» e delineano un tramonto delle usanze più lontane – le religioni orgiastiche, gli aspetti dionisiaci e bacchici connessi a sfrenatezze e riti cruenti – e l'affermarsi di una società meno brutale e più razionale, che si organizza intorno ai valori della forza e della persuasione, dell'eccellenza fisica e spirituale, delle *armi* e della *parola*. L'educazione eroica tratteggiata nell'*Iliade* riprende aspetti della formazione di Achille e si delinea come un'educazione pratica, che unisce «lingua» e «mano» e che verte sulla cura del corpo, ma non esclude l'oratoria, guidata dal «centauro Chirone», cioè organizzata attraverso un rapporto personale di maestro e scolaro, che – forse – rimanda alla stessa pratica dorica della pederastia: della formazione del giovane guerriero attraverso un'amicizia (anche carnale) con un guerriero più adulto che fungeva da allenatore e guida, aspetto che rimase a lungo un elemento caratteristico dell'educazione greca. Elementi di questa formazione eroica si ritrovano anche nell'*Odissea*, in relazione al giovane Telemaco, anche se qui – ormai – l'ambiente formativo è la famiglia, con le sue pratiche e i suoi affetti. Altri aspetti di educazione, legata soprattutto al popolo, si trovano in Esiodo (VIII secolo a.C.), ne *Le opere e i giorni*, in cui viene esaltato il lavoro, si trovano accennate pratiche di iniziazione, che in tutte le culture arcaiche ricoprono un ruolo cruciale nella crescita e nell'inserimento delle giovani generazioni nella società adulta, sanzionando un'avvenuta maturazione del singolo attraverso prove rituali.

L'educazione eroica si rivolge ad adolescenti aristocratici, riuniti nel palazzo del re dove sono allevati al combattimento, attraverso gare e giochi col disco, il giavellotto, l'arco, i carri, che devono favorire l'esercizio della

forza ma anche quello dell'astuzia e dell'intelligenza. L'agonismo è qui il criterio educativo fondamentale, che investe sia l'aspetto fisico-sportivo sia quello cortese-oratorio-musicale, sollecitando a esercitazioni con la lira, di danza e di canto e rinviando il giovane anche a pratiche religiose come «la lettura dei segni, i riti del sacrificio, i culti degli dei e degli eroi». Siamo davanti a «una pedagogia dell'esempio», di cui Achille incarna l'*areté* (il modello ideale più completo di formazione) legata all'eccellenza e al valore. Non solo: già a partire dall'*Iliade* «la musica, la ginnastica appartengono al programma educativo» dei Greci e vengono indicate come modello e programma alle giovani generazioni proprio attraverso la lettura educativa del poema omerico, che sarà testo di formazione – per secoli – delle classi dominanti.

2. *Atene e Sparta: due modelli educativi*

Tra le *poleis* greche due città occuparono un ruolo-guida, storicamente e idealmente, dando vita a modelli politici, sociali e culturali tra loro opposti e veramente esemplari, alimentando poi per secoli e per millenni il dibattito storiografico, ma anche culturale, poiché vennero a rappresentare le due opzioni radicali – e radicalmente alternative – dello spirito greco, il che significa anche di tutta la storia occidentale, riconsiderata nelle sue origini. Sparta fu il modello di stato totalitario, Atene di quello democratico, e di una democrazia molto avanzata. Anche i loro ideali e modelli educativi si caratterizzavano in modo opposto per la prospettiva militare di formazione di cittadini-guerrieri omogenei all'ideologia di una società chiusa e compatta o per un tipo di formazione culturale e aperta, che valorizzava l'individuo e le sue capacità di costruzione del proprio mondo interiore e sociale. Sparta e Atene hanno dato vita a due ideali di educazione: l'uno basato sul conformismo e lo statalismo, l'altro sull'idea di *paideia*, di formazione umana libera e nutrita di esperienze diverse, sociali ma anche culturali e antropologiche. I due ideali, poi, hanno alimentato per secoli il dibattito pedagogico, sottolineando la ricchezza e fecondità ora dell'uno ora dell'altro modello.

Sparta è una città che vive di agricoltura, collocata lontano dal mare, chiusa in se stessa e divisa rigidamente in classi (i cittadini, i *perioikoi* o abitanti del contado e gli *iloti* o gruppi subalterni). È governata da

un'assemblea di cittadini che elegge un consiglio di 28 membri, e da 2 re con diritto ereditario. Era stato il mitico Licurgo a dettare le regole politiche di Sparta ed a delineare il suo sistema educativo, come ci testimonia Plutarco.

I bambini maschi fino dal settimo anno venivano sottratti alla famiglia e inseriti in scuole-ginnasi dove ricevevano fino a 16 anni una formazione di tipo militare, che doveva favorire l'acquisizione della forza e del coraggio. Il cittadino-guerriero veniva formato attraverso l'addestramento all'uso delle armi, riunito in squadre sotto il controllo di giovani guerrieri e poi di un sovrintendente generale (*paidonomos*). Si conduceva una vita in comune, si favorivano i legami di amicizia, si valorizzava in particolare l'obbedienza. Quanto alla cultura – al leggere, allo scrivere – poco spazio era dato nella formazione dello spartano – «lo stretto necessario» dice Plutarco –, anche se si facevano imparare a memoria Omero ed Esiodo o il poeta Tirteo.

Anche le donne – a Sparta – dovevano irrobustire il proprio corpo con l'educazione fisica – «per sopportare bene la gravidanza» e per sviluppare i «nobili sentimenti della virtù e della gloria», nota ancora Plutarco. Entrata in conflitto con Atene, nella lunga guerra del Peloponneso (451-404 a.C.), Sparta uscì stremata e si avviò a un rapido declino. Nel V secolo già altre città svilupparono la propria egemonia sulla Grecia, a partire da Atene. Sparta rimase fedele ai propri costumi e ai propri ideali, che – però – ormai venivano superati da una nuova civiltà – fondata sugli scambi e sulla scrittura – a cui Sparta era rimasta estranea. Ridotta a «mediocre città dell'impero romano», la formazione del guerriero era ormai attrattiva per i turisti che desideravano «vedere combattere dei giovani presso l'altare di Artemide» (Mialaret-Vial).

L'ascesa di Atene nel mondo greco avvenne attraverso l'opera di Solone che nel 594 a.C. era alla guida della città, in cui fermentavano lotte sociali ed economiche tendenti a limitare i poteri dell'aristocrazia terriera. Solone dette ad Atene una costituzione di tipo democratico: liberò i contadini; istituì il tribunale del popolo; creò il Consiglio dei Quattrocento (esecutivo) designato per sorteggi dall'Assemblea del popolo. Anche sotto la tirannia di Pisistrato e del figlio Ippia, poi sotto la democrazia di Clistene e durante la guerra contro i Persiani condotta da Temistocle fino alla vittoria di Maratona (490 a.C.) e poi di Salamina (480 a.C.), Atene continuò a far crescere i commerci e la popolazione e ad esercitare una

funzione-chiave nella Grecia intera. Anche la cultura, dopo l'assunzione dell'alfabeto ionico, totalmente fonetico (nel 403) che divenne comune a tutta la Grecia, ebbe una splendida fioritura, in ogni campo: dalla poesia al teatro, dalla storia alla filosofia. Nel V secolo Atene aveva circa 300.000 abitanti ed esercitava un influsso sulla Grecia: aveva bisogno di una burocrazia colta, che conoscesse la scrittura. Questa anzi si diffuse a tutto il popolo e i cittadini liberi presero l'abitudine di dedicarsi all'oratoria, alla filosofia, alla letteratura, trascurando (e rifiutando) il lavoro manuale e quello commerciale. Tutto il popolo scriveva, come testimonia la pratica dell'ostracismo; anche le donne erano ammesse alla cultura. Si fece avanti un ideale di formazione più colto e civile, legato all'eloquenza e alla bellezza, disinteressato e universale, capace di toccare gli aspetti più propri e profondi dell'umanità di ogni soggetto e rivolto a educare proprio questo aspetto di umanità (di *humanitas* come diranno Cicerone e i latini) che in particolare la filosofia e le lettere riescono a far emergere e maturare nel soggetto stesso. Così l'educazione assumeva ad Atene un ruolo-chiave e complesso, diveniva materia di dibattito, tendeva a universalizzarsi, superando i confini della *polis*. In una prima fase l'educazione era data ai ragazzi che frequentavano la scuola e la palestra, dove venivano istruiti attraverso la lettura, la scrittura, la musica e l'educazione fisica, sotto la guida di tre istruttori: il *grammatistes* (maestro), il *kitharistes* (insegnante di musica), il *paidotribes* (insegnante di grammatica). Il ragazzo (*pais*) era poi accompagnato da uno schiavo che lo controllava e guidava: il *paidagogos*. Dopo aver appreso l'alfabeto e la scrittura, usando tavolette di legno cerato, si leggevano e imparavano «versi ricchi di ammaestramenti, narrazioni, discorsi, elogi di uomini famosi», poi i «poeti lirici» che venivano cantati, come testimonia Platone. Centrale era anche la cura del corpo, per renderlo sano, forte e bello, che veniva compiuta nei *gymnasia*. A 18 anni il giovane era «efebo» (al culmine dell'adolescenza), si iscriveva nel proprio *demo* (o circoscrizione), con una cerimonia entrava nella vita cittadina poi prestava servizio militare per due anni.

La particolarità dell'educazione ateniese è indicata dall'idea armonica di formazione che ispira il processo educativo e il posto che in essa occupa la cultura letteraria e musicale, priva di valore pratico ma di grande importanza spirituale, legata alla crescita della personalità e umanità del giovane. Siamo già alle soglie della grande scoperta educativa ateniese e poi

di tutta la cultura greca: quella della *paideia* che dall'età dei Sofisti in poi diviene la nozione-base della tradizione pedagogica antica.

3. *La nascita della «paideia»*

Nel corso del V-IV secolo la cultura greca – caratterizzata ormai dal ruolo egemone di Atene – entra in una fase di crisi e di trasformazione, in parallelo con un profondo mutamento della società nel suo complesso. Nuovi ceti sociali, legati ai commerci e di ricchezza recente, reclamano una presenza politica e spingono verso una democrazia che favorisca il ricambio di classe nella gestione del potere. Insieme a questa mobilità sociale e a questa richiesta di democrazia si profila anche una cultura più critica rispetto al sapere religioso e mitopoietico e più tecnico-scientifica, che esalta la dimensione libera e il libero esercizio della ragione, proprio di ogni individuo e rivolto a sottoporre ad analisi ogni credenza, ogni ideale, ogni principio della tradizione. Questo modello di cultura essenzialmente democratica dette luogo a quella stagione dell'«illuminismo greco» che fu interpretata in maniera esemplare dai Sofisti. Questi erano dei maestri di retorica (e non maestri di verità come i sapienti da Talete a Democrito, filosofi-scienziati, cosmologi, etc.) e di *sophia* (di sapienza tecnica, legata alla tecnica del discorso) che insegnavano dietro compenso un po' per tutta la Grecia, rivolgendosi ai ceti sociali emergenti e iniziandoli alla *techne* dell'oratoria, attraverso discorsi esemplari e argomentazioni eristiche (che mettevano in difficoltà l'avversario). I Sofisti, quindi, indicano una doppia svolta nella cultura greca: verso un'attenzione quasi esclusiva all'uomo e ai suoi problemi, come pure alle sue tecniche, a partire dal discorso; oltre la cultura tradizionale, naturalistica e religiosa, cosmologica, che viene sottoposta a una dura critica. La posizione più esemplare tra i Sofisti fu assunta da Protagora di Abdera (484-411 a.C.) e da Gorgia di Lentini (484-376 a.C.), che sottolinearono l'antropologismo e il relativismo di ogni sapere, in quanto l'uomo «è misura di tutte le cose» (Protagora), e le forme persuasive del discorso, oltre a sviluppare una critica radicale all'eleatismo e alla sua visione metafisica in quanto impossibile all'uomo (Gorgia).

«Nasce così una cultura diversa» rispetto al passato. Fatta «di conoscenze e di capacità distinte dalla sapienza del sacerdote, dalla

produzione teorica dello scienziato, dalle abilità del tecnico specialista» e «intesa come la formazione morale, retorico-linguistica, storica dell'uomo politico in quanto tale». E «la trasmissione di questa cultura» diventa «il compito fondamentale dell'attività educativa» (Vegetti). Di una educazione pubblica, sottratta alla famiglia e al santuario, che guarda alla formazione del cittadino e delle sue virtù (persuasione e capacità di guida, soprattutto). È una educazione che si lega alla parola e alla scrittura e tende alla formazione dell'uomo come oratore, contrassegnato dal principio del *kalokagathos* (del bello e del buono) e che guarda a coltivare gli aspetti più propri dell'umano in ogni individuo, sollevandolo a una condizione di eccellenza, che quindi non si possiede per natura, ma la si acquisisce con lo studio e con l'impegno.

Ma c'è dell'altro: questa complessa trasformazione (sociale, politica, culturale ed educativa) mette in crisi l'*ethos* tradizionale della *polis* greca, aristocratico-religioso e trasmesso attraverso l'esempio e i processi di socializzazione, vissuto come una profonda – e naturale, immediata – identità sociale. La *polis* come organismo anche educativo entra in crisi; ad essa si contrappone l'individuo, il soggetto, che vive un profondo disorientamento ed è coinvolto nella ricerca di una nuova identità. Si tratta di fissare un modello di uomo, di cultura e di partecipazione alla vita sociale assai diversi rispetto al passato, non più sorretti dai valori della *polis*, ma – ad un tempo – più personali, più individualmente scelti e costruiti, e più universali, più idonei alla formazione dell'uomo in quanto tale, senza limiti di etnia, di casta, di cittadinanza: un uomo sviluppato più in generale e più libero, più rivolto a riconoscere e realizzare la propria «libera universalità umana».

Se i Sofisti esemplificano bene la svolta antropologica dell'educazione e il suo farsi *techne* della formazione umana (attraverso il linguaggio), sarà Socrate a mostrare la drammaticità e l'universalità di tale processo, che coinvolge *ab imis* il soggetto e ne ricerca l'identità attraverso l'attivazione di un *daimon* che ne sorregge il cammino e attraverso l'uso della dialettica che produce l'universalizzazione del soggetto mediante discussione razionale e il suo processo sempre rinnovato, per raggiungere la virtù più propria dell'uomo che è il «conosci te stesso». Siamo già nell'orizzonte della *paideia*, di quell'ideale di formazione umana, anzi della «formazione di un'umanità superiore» nutrita di cultura e di civiltà e che assegna all'uomo soprattutto

una identità culturale e storica. «Essa non muove dal singolo, bensì dall'idea. Al di sopra dell'uomo-gregge, come al di sopra dell'uomo preteso io autonomo, sta l'uomo quale idea», cioè «quale immagine universale ed esemplare della specie» (Jaeger) nutrita di storia e capace di realizzare i principi della vita contemplativa (*bios theoretikos*). Tale umanesimo (o *humanitas*) nessuno lo possiede per natura, è solo frutto di educazione, ed è la sfida massima che alimenta tutti i processi di formazione.

Se la nozione di *paideia* va ricercata già nelle fasi più remote della cultura greca, toccando la cultura dei medici come poi quella dei tragici e infine quella dei filosofi, è però nell'età dei Sofisti e di Socrate che essa si afferma in modo organico e dispiegato e segna il passaggio – esplicito – dall'educazione alla pedagogia, da una dimensione pragmatica a una teoretica dell'educare, che si delinea secondo i caratteri universali e necessari della filosofia. Nasce la pedagogia come sapere autonomo, sistematico, rigoroso; nasce il pensiero dell'educazione come *episteme*, e non più solo come *ethos* e come *praxis*. La svolta sarà determinante per la cultura occidentale, in quanto rielabora a un livello più alto e complesso i problemi dell'educazione e li affronta *oltre* ogni localismo e determinismo culturale e ambientale, in un processo di universalità razionale; e metterà in circolazione quella nozione di *paideia* che ha sostenuto per millenni la riflessione educativa, rielaborandosi come *paideia* cristiana, come *paideia* umanistica e poi come *Bildung*.

4. *I grandi modelli teorici: Socrate, Platone, Isocrate, Aristotele*

Tra Socrate e Aristotele, nel breve arco di tempo che vede affermarsi la filosofia come «scienza regia» (connessa alla metafisica, all'etica e alla logica in particolare) e che la vede organizzarsi in ampi e complessi sistemi speculativi, offrendo un'immagine completa e rigorosa del cosmo e dei problemi che lo animano, ma anche dell'uomo e delle sue caratteristiche etiche e cognitive, la *paideia* riceve uno sviluppo altrettanto complesso, articolandosi in una serie di modelli che rispecchiano sia la intensa problematicità della nozione sia le diverse prospettive secondo le quali può svilupparsi. Il pluralismo di modelli viene ad enfatizzare il ruolo della *paideia* e la ricchezza della nozione confermandola come il centro teorico della elaborazione pedagogica dell'antichità, che ha al centro l'esperienza

greca e questa ha poi al suo centro la stagione del V-IV secolo. Siamo davanti alla *paideia* dei filosofi che – però – non cancella quella dei medici come prima quella dei tragici, dando luogo ad un ventaglio assai complesso e variato di modelli, i quali sottolineano questo aspetto di *acmé* raggiunto nei due secoli della maturità greca.

Con Socrate (470-399 a.C.) – il filosofo ateniese che si fa maestro di tutti, disinteressato e spinto da una fortissima motivazione etico-antropologica, che col suo dialogo libera le coscienze e poi le spinge a universalizzare e radicalizzare il pensiero, che in questa epoca di risveglio interiore e di liberazione del soggetto si scontra col potere politico e religioso della *polis*, finché questa lo condanna a morte per aver corrotto le coscienze e i giovani, soprattutto (condanna che il filosofo accetta con assoluta serenità) – siamo davanti ad una *paideia* come problematizzazione e come ricerca, che guarda ad un soggetto il quale fa maturare continuamente se stesso, accogliendo nella sua interiorità la voce del maestro e facendosi maestro di se stesso. La formazione umana è per Socrate maieutica (operazione del trarre fuori) e dialogo che si compie da parte di un maestro (sia esso Socrate o un *daimon* interiore) il quale risveglia, solleva dubbi, sollecita a ricercare, indirizza, problematizza, etc. attraverso il dialogo, che apre alla dialettica (alla unificazione attraverso l'opposizione, costruendo un'unità che tende a farsi sempre più ricca). L'azione educativa di Socrate consiste nel favorire tale dialogo e la sua radicalizzazione, nel sollecitare un approfondimento sempre maggiore dei concetti per raggiungere una loro formulazione più universale e più critica; in tal modo si realizza il «trarre fuori» della personalità di ogni soggetto che ha come scopo il «conosci te stesso» e la sua realizzazione secondo il principio della libertà e dell'universalità.

La *paideia* di Socrate è problematica e aperta; ma fissa l'itinerario e la struttura del processo, con le scelte che in esso il soggetto deve compiere; ci consegna un modello di formazione dinamico e drammatico, ma anche individuale e universale insieme. Siamo davanti a un modello di *paideia* tra i più lineari e pregnanti poiché Socrate bene riconosce il carattere personale della formazione, il suo procedere attraverso un processo carico di tensioni, il suo tendere all'autodominio e all'autodirezione, il suo essere continuamente un compito. La «pedagogia della coscienza individuale» guidata dalla filosofia (tipica di Socrate) si qualifica come – forse – il

modello più mobile e originale prodotto dall'età classica; caratteri che renderanno – per millenni – paradigmatico tale modello e capace di incidere in profondità su tutta la tradizione pedagogica occidentale.

Platone è il più grande filosofo ateniese (427-347 a.C.) allievo ed erede di Socrate, che elabora un grandioso sistema filosofico di impianto idealistico (che pone la priorità dell'idea rispetto all'essere-esperienza e quindi lo sviluppo di una speculazione che riconquisti la purezza e la funzione teleologica delle idee) e lo sviluppa attraverso bellissimi testi filosofici – i *Dialoghi* – scanditi in tre fasi (della giovinezza, della maturità e della vecchiaia) che riprendono e riaprono i problemi metafisici, etici, politici e logico-gnoseologici dell'idealismo platonico, conducendolo verso formulazioni sempre più critiche e sempre più profonde.

Platone viene fissando nel suo pensiero due tipi di *paideia*, una – più socratica – connessa alla formazione dell'anima individuale, l'altra – più politica – legata ai ruoli sociali dei soggetti, distinti in relazione alle qualità intrinseche della loro natura che li destinano a una o all'altra classe sociale e politica. La formazione dell'anima viene teorizzata, soprattutto, nel *Fedone*, nel *Fedro*, e nel *Simposio* (dialoghi che stanno a cavallo tra la giovinezza e la maturità) e implica una gerarchizzazione tra le diverse anime (concupiscibile, irascibile, razionale) sotto il controllo dell'auriga-ragione (come sottolinea il mito della biga alata), la quale deve tendere alla pura contemplazione delle idee. A questo itinerario l'anima si solleva attraverso la bellezza (la quale parte dai corpi belli per arrivare alla bellezza in sé, alla sua idea) e così si spiritualizza attraverso un'ascesi etica e cognitiva insieme, affidata alla dialettica. Già in questo primo modello di formazione, legato alla condizione dell'uomo «imprigionato nella caverna» del corpo e della *doxa* (opinione), si sottolinea la forte accentuazione individuale e drammatica della *paideia*, il cui obiettivo è il riconoscimento della spiritualità dell'anima e della sua identità contemplativa.

Ne *La Repubblica* e nelle *Leggi* Platone sviluppa invece la sua visione politica dell'educazione e riarticola il modello di formazione in relazione alle diverse classi sociali. La «città umorosa» (ricca e sviluppata) teorizzata da Platone vede presenti tre classi sociali: i governanti, i custodi e i produttori a cui corrispondono tipi umani e morali assai diversi (aurei e razionali; argentei e coraggiosi; ferrei e attivi, produttivi, obbedienti); sono classi separate che svolgono differenti funzioni, delle quali la città ha

bisogno per essere veramente «umorosa» (*trufosa*). Attraverso la divisione del lavoro si delineano anche tre tipi di educazione: quella dei produttori che avviene sul luogo di lavoro come apprendimento tecnico; quella dei custodi-guerrieri (*phylakes-polemikoi*) rivolta a favorire la formazione del coraggio e della moderazione, quella dei governanti-filosofi che è formazione speculativa attraverso la dialettica. Nella educazione dei custodi, individui scelti per il loro valore e allevati in istituti di stato, Platone si richiama all'educazione «musaica» (ginnastica più poesia-musica) ovvero una «educazione letteraria e musicale» che però escluda i discorsi falsi (come le «favole» di dei e eroi raccontate da Omero) e favorisca la narrazione semplice, senza imitazione, e che valorizzi le armonie sobrie (di guerra e di preghiera) per la musica. Quanto alla ginnastica essa implica semplicità di vita e preparazione alla guerra. Poesia e ginnastica danno vita a un'anima armonica «insieme temperante e coraggiosa». I custodi vengono educati in comune, uomini e donne, vivono poi in comune, avendo in comunanza le donne e i figli.

Tra i custodi, avviati poi, dopo l'efebia, allo studio delle matematiche, verranno scelti coloro che risulteranno più adatti allo studio della dialettica, per cinque anni e che si protrarrà anche in seguito, fino ai 35 anni, e che darà ai futuri reggitori e governanti una visione razionale della realtà, guidata dalla idea del Bene, che è «la fonte della luce intellettuale», è pensiero puro che deve guidare il governante nella sua azione, come Platone ribadirà anche nel *Timeo*. Discipline come l'aritmetica, la geometria, la stereometria, l'astronomia e l'armonia sono preparatorie alla dialettica, in quanto abituano a pensare in astratto e a indirizzarsi verso l'unità, se studiate nel loro aspetto teoretico: elevano l'anima verso i principi e verso la contemplazione.

L'idea di una società perfetta, ordinata, in cui ognuno fa una sola cosa, regolata dalla conoscenza pura dei filosofi è, in realtà, quella di una società aristocratico-conservatrice che si oppone a ogni spinta – anche in campo educativo – di tipo democratico. Al di là della costruzione utopica, tale modello ha pesato – soprattutto – nell'assegnazione fatta alla matematica e alla filosofia di un alto e fondamentale valore formativo, che, se pure non è stato il modello vincente nella scuola antica e medievale, ha avuto una grandissima importanza nella tradizione del platonismo e poi nell'organizzazione della scuola moderna. La *paideia* di Platone, erede di

Socrate da un lato e inserita in un ampio disegno politico dall'altro, resterà nella cultura occidentale come un modello-massimo, contrassegnato da forti implicazioni utopiche.

Il modello alternativo/complementare a quello platonico e che risulterà vincente nel mondo antico fu – invece – quello di Isocrate (436-338 a.C.) di ispirazione retorico-oratoria e grammatico-letteraria. Scolaro dei Sofisti entrò in contatto anche con Socrate, «si dedicò alla professione di logografo, scrittore di orazioni pronunciate poi in tribunale dagli interessati» (Bowen) e fondò ad Atene una scuola di retorica. Di Isocrate ci restano diverse orazioni, politiche e forensi, che bene caratterizzano la sua concezione dell'oratoria, assai vicina a quella dei Sofisti. Nella sua scuola la formazione dell'oratore durava per quattro anni e comprendeva l'insegnamento della dizione e dello stile, ma anche una «filosofia della vita pratica», elemento questo che lo allontanava dai Sofisti e dalla loro tecnica del dibattere. L'apprendimento dell'oratoria avveniva parlando e scrivendo su ogni argomento e confrontando analiticamente i risultati coi principi stabiliti dal maestro. Nel suo manifesto pedagogico – *Contro i sofisti* del 390 a.C. – si oppone alla costruzione di manuali per apprendere l'oratoria, che invece cresce di qualità con la crescita di tutto l'uomo, della sua conoscenza in generale e non solo delle *technai* retoriche, del suo carattere. In un altro scritto – *Antidosis* (*Sullo scambio*) del 354 a.C. – sottolinea che la retorica è un'arte, che dipende da attitudini naturali ma anche dalla volontà e dall'impegno e che tende ad accogliere come fondamentale sia la formazione del corpo (ginnastica) sia quella dell'anima (filosofia), in una sintesi organica e personale. Con Isocrate, inoltre, si fissa l'organizzazione del discorso in quattro parti (proemio, narrazione, dimostrazione, perorazione) che avrà larghissima fortuna.

La *paideia* isocratica fa centro sulla parola, è una *paideia* del *Logos* come «parola creatrice di cultura», che pone il soggetto in posizione di autonomia, ma sempre come interlocutore della città, nella quale e per la quale sviluppa una soggettività più ricca di umanità. Così «l'organizzazione estetica delle parole e delle idee divengono una filosofia, un ideale che colloca, in tutta l'antichità classica, al vertice dell'educazione, la cultura oratoria» (Mialaret-Vial) e il modello formativo di Isocrate sarà vittorioso nell'Ellenismo, fino a Cicerone e a Quintiliano, e da lì si irradierà nel Cristianesimo, nel Medioevo e perfino nella Modernità.

Con Aristotele (384-322 a.C.) – nato a Stagira e formatosi nell'Accademia di Platone, lasciò questa scuola nel 349 per i suoi sentimenti filomacedoni, fu poi alla corte di Ermia e quindi precettore di Alessandro alla corte di Filippo II di Macedonia; tornato ad Atene nel 334 fondò il Liceo, una scuola di formazione scientifica e filosofica per la quale scrive le sue opere più geniali e complesse, che ci sono pervenute e che vengono organizzando una vera e propria enciclopedia del sapere che si apre con l'*Organon* (i testi di logica), si articola nella *Metafisica*, nella *Fisica*, nell'*Anima*, per toccare poi la *Politica*, la *Poetica*, l'*Etica*, etc. – la pedagogia viene riconfermata, seguendo Platone, come disciplina formatrice dell'anima e come azione civile, legata alla città. Sotto il primo aspetto sono i trattati sull'*Anima* e sull'*Etica* a dover essere tenuti presenti, nei quali è l'elemento intellettivo ad essere posto al centro e al vertice della vita psichica e, quindi, anche della vita morale: l'uomo deve realizzarsi secondo la propria forma o *entelechia* che è costituita dalla vita contemplativa, dall'attività del *nous* (intelletto); questo è anche lo scopo finale di ogni processo di formazione individuale: realizzare le virtù dianoetiche (razionali). Ma l'uomo è anche uomo sociale, inserito in una società e in uno stato. Su questo versante è la *Politica* ad illuminare la posizione aristotelica. La sua concezione dello Stato non è utopica, ma realistica: guarda non alla forma perfetta, ma alla migliore qui e ora. Il suo Stato non è ugualitario, distingue il popolo dai notabili o uomini liberi di cui soltanto l'educazione si occupa, poiché solo essi vivono «secondo ragione nell'agio (*scholé*)». Questi vanno educati «a vivere in ozio» per raggiungere la virtù della *sophia*, che nasce attraverso il controllo del corpo e quello degli appetiti, per passare poi all'istruzione, a 7 anni in scuole statali seguendo quattro discipline (grammatica, ginnastica, musica, disegno), che fungono da «propedeutica» alla filosofia. Nel complesso il modello aristotelico non è troppo lontano da quello platonico, anche se più realistico e pragmatico: si lega a una società regolarmente divisa in classi ed esalta le virtù dell'ozio (pur riconoscendo funzione e valore, ma inferiore, alle attività professionali e al loro apprendimento). La sua *paideia* è un po' la correzione empirica del grande e audace modello platonico, ma niente affatto una sconfessione e un modello alternativo. Tra i due modelli c'è più continuità che opposizione o differenza. Ha rilevato poi con precisione Manacorda: «Platone propose un quadro di vita politica e culturale che la Grecia e tutto

il mondo ellenistico incorporato nell'impero di Alessandro prima e di Roma poi, ignorarono, preferendo l'educazione retorica; Aristotele tentò l'ultima razionalizzazione della società della *polis*, che proprio l'azione del suo discepolo Alessandro doveva definitivamente relegare nel quadro della storia passata».

Ulteriori elaborazioni della *paideia* si ebbero, invece, con la riflessione dei medici e il *Corpus hyppocraticum* oppure con le posizioni delle altre scuole post-socratiche, di cui fu esponente in campo pedagogico Senofonte. Il modello di formazione esaltato dai medici – a partire dal mitico Ippocrate (V secolo a.C.) – è legato alla dietetica e all'attività ginnica, che deve conservare la salute del corpo e alla valorizzazione di una intelligenza empirica e sperimentale quale strumento di comprensione dei fenomeni: sono aspetti che si oppongono nettamente al *Logos* metafisico e si richiamano piuttosto al principio della *metis*. La formazione è un processo naturalistico ed empirico, che si sviluppa attraverso crisi e riprese, che non ha in sé alcuna scansione necessaria, anzi ha aspetti drammatici e una radicale precarietà. La *paideia* è qui un processo in cui l'intervento del soggetto umano – del medico, del maestro, oltre che del malato o del discente stesso – appare determinante e guidato da una razionalità senza necessità.

Con Senofonte (435-354 a.C.) – anch'egli seguace di Socrate che ritrasse nei *Detti memorabili di Socrate* – si guarda invece all'educazione spartana come al modello più idoneo a far uscire Atene dalla crisi che l'attraversa: si deve ripristinare un'educazione familiare tradizionale, con la donna legata ai lavori domestici, con la valorizzazione di una intelligenza soltanto pratica, con la centralità della disciplina e delle attività guerresche, opponendosi alla identificazione platonica della virtù con la conoscenza. Nelle due opere l'*Economico* e la *Ciropedia*, Senofonte venne teorizzando un modello di formazione tradizionale che non era neppure sfiorato dal grande dibattito apertosi intorno alla nozione di *paideia* come formazione umana attraverso attività specificamente umane, le *humanitates* appunto.

5. *L'Ellenismo e l'educazione: le teorie e la prassi*

L'Ellenismo coincide con il periodo in cui si sviluppa l'egemonia della cultura greca nel Mediterraneo, in cui si viene a costituire una vera e

propria *koiné* greca (una lingua comune) e ad affermare un modello di cultura fondato sull'*humanitas*, cioè sulla valorizzazione dell'umanità più propria dell'uomo posta in essere attraverso l'assimilazione della cultura che ne esalta il carattere di universalità; ma si tratta anche di una età in cui viene a delinearsi una cultura sempre più scientifica, più specializzata, più articolata in forme tra loro differenziate tanto per oggetti quanto per metodi: è l'età in cui si sviluppa la scienza fisica in forme quasi sperimentali, in cui si delineano la filosofia e la storiografia in forme mature, in cui crescono l'astronomia come la geometria e la matematica, come pure la botanica, la zoologia, la grammatica, dando vita a una enciclopedia assai complessa del sapere. Inoltre l'Ellenismo è un'età che vede un netto declino della *polis* e la nascita invece di monarchie territoriali burocratiche e, al tempo stesso, l'affermarsi dell'individualità tipica di un soggetto che si sente e si riconosce soprattutto come uomo e non più come cittadino. L'Ellenismo è, quindi, una grande età della cultura antica che si matura intorno a una crisi (del rapporto tra individuo e Stato) e a una crescita (insieme scientifica e umanistica) della cultura, la quale si viene modellando sulla tradizione greca, e così questa diviene patrimonio comune del Mediterraneo e quindi momento di unificazione e di maturazione di tutta la civiltà antica.

In questa età accanto ad Atene, che perde la sua egemonia già a partire dal 404 con la conquista macedone, si sviluppano altri centri di cultura: Rodi, Pergamo, Alessandria; Alessandria, in particolare, – fondata da Alessandro Magno nel 332 a.C. in Egitto – con la Biblioteca e il Museo si afferma come il centro di tutta la cultura ellenistica, letteraria, filosofica e scientifica. In campo filosofico, dopo i grandi sistemi metafisici, scientifici e politici di Platone e Aristotele, si viene delineando una nuova stagione che elabora un pensiero di impianto antropologico scandito in logica, fisica ed etica ma più legato ai problemi dell'etica e della ricerca della «vita buona» che viene indicata nella figura del «saggio»: di colui che limita i propri bisogni, esercita una meditazione costante, ricerca la felicità individuale attraverso l'ascesi. Tra Epicuro di Samo (342-270 a.C.) e Zenone di Cizio (335-264 a.C.), con l'epicureismo e lo stoicismo si fissa questo compito etico-antropologico della filosofia come primario e centrale e si indica nell'*atarassia* (o indifferenza) o nell'*apatia* (o imperturbabilità) la virtù più propria dell'uomo come saggio. Con Pirrone

di Elide (365-275 a.C.) e lo scetticismo si mette in crisi anche ogni ricerca della verità e si esalta la «sospensione del giudizio» e l'*afasia*. Siamo davanti a un nuovo clima filosofico e culturale: più individualistico, che guarda all'uomo e al mondo con maggiore disincanto e con atteggiamenti più laici, ma che si interroga con decisione sulle «vie di salvezza» dell'uomo, riconoscendole soltanto nella riqualificazione interiore.

E sono temi che dalla filosofia in senso stretto penetrano nel romanzo, nella poesia, nella storiografia; sono temi che vengono alimentati dal risveglio delle religioni di salvezza (da Iside a Mitra, ai misteri, dall'ebraismo al Cristianesimo poi al manicheismo) e che percorrono tutta la lunga e complessa età dell'Ellenismo. Questa inizia con la morte di Alessandro Magno (323 a.C.) e arriva, possiamo dire, fino alla morte di Augusto, anzi – forse – fino alla grande crisi del IV secolo dopo Cristo, che vede lo scontro frontale e definitivo tra cultura classica e pensiero cristiano. Un ruolo decisivo in questa unificazione spirituale del Mediterraneo fu svolto da Roma che, conquistando l'Oriente, fu a sua volta conquistata dalla cultura greco-ellenistica e la diffuse capillarmente per tutto l'Impero. Tale cultura portava a maturazione la ricca tradizione della Grecia, sviluppata in tutte le sue articolazioni, costruita in forme grandiose in ogni settore (dall'architettura alla poesia, alla filosofia e alle scienze) venata ora di un forte individualismo apolitico e orientato alla «cura di sé» che implica una ricca elaborazione di «esercizi spirituali» capaci di favorire l'ascesi. Se «l'uomo classico non credeva di poter vivere fuori della *polis* e della relativa struttura sociale, l'uomo ellenistico vuol dimostrare invece che l'uomo può bastare a sé come individuo, può essere del tutto autosufficiente»; «è l'uomo che si è profondamente convinto che il vero bene e il vero male non derivano dalle cose ma unicamente dall'opinione che egli si fa delle cose»; così «la giusta valutazione delle cose ci rende invulnerabili» (Reale).

L'idea di Alessandro di una *ecumene* greca si realizzò, quindi, con Roma, ma così mantenne al centro la cultura greca, nel modo in cui venne definendosi e organizzandosi soprattutto ad Alessandria: come cultura scientifica e come cultura dell'*humanitas*. Da un lato erano l'erudizione e lo specialismo, l'apparato organizzativo veramente grandioso e tecnicamente articolato, la presenza di dotti di ogni disciplina e l'attrezzatura della Biblioteca veramente universale e completa di tutto il patrimonio antico a contrassegnare la cultura alessandrina, col suo filologismo, con la sua

raffinatezza, col suo formalismo anche; dall'altro era la forte coscienza etica che attraversava tale cultura a darle un connotato sempre profondamente pedagogico, di cui l'*enkyklios paideia* sarà il prodotto più maturo così come si presenta nelle annotazioni di un Luciano o di un Plutarco e come venne realizzandosi nella scuola ellenistica. Come ha rivelato Marrou, «a partire dalla generazione che venne dopo quella d'Aristotele e d'Alessandro Magno, l'educazione antica è divenuta veramente se stessa»: ha raggiunto «la sua forma classica», unendo l'aspetto «eminentemente morale» con caratteri «più libreschi» e «scolastici»; si diffonde «in tutta la parte orientale del mondo mediterraneo» e si prolunga poi in Roma e infine in Bisanzio, che accolgono «la tradizione classica a cui la civiltà ellenistica ha conferito la sua Forma, e di cui l'educazione ellenistica rappresenta la sintesi e come il simbolo». Qui la *paideia* viene intesa come costruzione di «uno spirito pienamente sviluppato», quale è indicata nella nozione di *humanitas* che è il principio animatore della formazione ellenistica, ispirata a valori universali che distingue «l'uomo dal bruto, l'elleno dal barbaro». La formazione guarda a un «uomo completo», moralmente sviluppato, che non sia solo un tecnico, ma appunto un uomo, nutrito di cultura prima di tutto letteraria ed esperto nell'uso della parola, cosciente della tradizione e che si fa «persona», soggetto dotato di carattere.

Tali principi ideali trovano una precisa elaborazione sia nei teorici della pedagogia ellenistica, sia nella scuola dell'Ellenismo. Pur senza presentare autori a modelli comparabili, per ricchezza e articolazione a quelli del periodo classico, la pedagogia ellenistica ha trovato, in ambito greco, alcune voci rappresentative: quella del commediografo Luciano, quella del moralista Plutarco, poi in un periodo successivo quella del filosofo Sesto Empirico e poi di Plotino, che danno voce a quel disorientamento spirituale dell'uomo ellenistico e che lo fanno confidare, dopo che sono «crollate le mura della sua città» e che gli «dèi lo hanno abbandonato», solo in se stesso, cercando in se stesso salvezza e «compimento» (Marrou). E sono pedagogie che si collegano direttamente e strettamente alla formazione morale la quale trova il proprio vertice nella «cura di sé».

Con Luciano siamo già nel II secolo (120-180) e viene fissata una critica al *gymnasion* come pure una dell'oratoria: i due modelli/strumenti formativi della scuola ellenistica. La satira lucianea è tagliente e tocca sia in *Anacarsi o dei ginnasi* sia in *Il maestro degli oratori* i punti salienti di una prassi

educativa formalistica e corruttrice, in quanto insincera e sopraffattrice.

Con Plutarco di Cheronea (50-120) siamo in una fase anteriore in cui è centrale la formazione del carattere secondo il modello ellenistico di equilibrio e di razionalità, di autodominio e di mitezza. In tutte le opere di Plutarco – dalle *Opere morali* alle *Vite parallele*, al testo, che è pseudo-plutarcheo, *Sull'educazione dei fanciulli* – circola il modello della formazione del carattere che fa convergere «natura», «discorso», «abitudine» in modo armonico, che valorizza l'opera del maestro (che consiglia e guida), che sottolinea il ruolo dell'ambiente in educazione e, infine, l'obiettivo etico-filosofico di questo processo. Soprattutto lo Pseudo-Plutarco sottolinea che «l'educazione dei fanciulli» è considerata un «compito della massima importanza» e che il suo «risultato è l'eccellenza morale».

Sesto Empirico (tra II e III secolo) scrive due opere: *Contro i dogmatici* e *Contro gli insegnanti* che vengono criticati secondo le prospettive dello scetticismo, il quale deve favorire – esclusivamente – la conoscenza sensoriale. Pertanto i «dogmatici» (i logici, i metafisici, etc.) errano partendo dai principi speculativi e gli insegnanti sono del tutto inutili e devianti poiché allontanano dalla conoscenza sensibile. Ma è forse con Plotino (203-270) che la formazione come ascesi e passaggio dalla bellezza all'Uno, secondo un processo quasi mistico, si viene a delineare come un itinerario educativo spirituale, a carattere etico-religioso. Nelle *Enneadi* si fissa l'ascesa dell'anima verso l'idea e l'unità, seguendo il percorso del Platone socratico e il valore religioso di questa ascesa, che non è solo interiore ed etica, ma anche metafisica: legame con quell'Uno che costituisce il principio animatore e la regola di tutto il reale, il suo centro-motore e il suo punto di aspirazione. In tale itinerario alla bellezza viene assegnato un ruolo di unificazione e di sublimazione educativamente assai significativo.

Al centro dell'itinerario pedagogico ellenistico si colloca la formazione etica e del carattere, che si compie come «cura di sé», come autocontrollo, direzione di sé, sviluppo autoregolato, attraverso un dosaggio armonico di piaceri e di rinunce e attraverso un «esercizio spirituale» che guarda alla creazione di un *habitus* interiore che contrassegni in modo costante la personalità del soggetto e la disponga a controllare gli eventi, in modo che non vengano a turbare i processi di equilibrio interiore. Come ha ben rilevato Foucault ne *La cura di sé* tutti i problemi della vita, perfino quelli

della sessualità, devono entrare a far parte di un «cosmo» spirituale individuale ordinato e armonico, di cui il soggetto stesso è l'ordinatore e il garante.

6. *La scuola greca e la scuola ellenistica*

Anche nella scuola dell'Ellenismo, col concetto di *enkyklios paideia* «fondato sulla disciplina intellettuale risultante dallo studio analitico della parola scritta» e rivolto anche a sottolineare la funzione formativa antropologico-etica della cultura, il modello della *paideia* ellenistica nella forma sottolineata da Marrou (come formazione linguistico-letteraria e come formazione del carattere) si trova al centro. Ma la scuola ellenistica è solo l'ultima tappa dell'evoluzione della scuola in Grecia, che inizia il suo cammino già dai tempi pre-sofistici e che si manifesta sempre più come una istituzione centrale in tutta la cultura greca, in quanto ne sviluppa gli aspetti scientifici e quelli comuni alla trasmissione e alla sintesi personale della cultura.

All'inizio troviamo scuole come sette culturali e religiose – il *thyasos* – presenti soprattutto nella Ionia, che accolgono uomini o donne legati da una stessa attività o da una comune idea religiosa; in cui si creano legami forti a livello personale e si elabora una cultura in comune, educandosi a valori collettivi e comunitari. Il *thyasos* di Lesbo in cui operò la poetessa Saffo o quello della scuola pitagorica – così detta perché fondata da Pitagora di Crotone (VI secolo a.C.) – sono esemplari per farci comprendere quale tipo di comunità essi fossero: con forti legami di gruppo, con pratiche iniziatiche, con un sapere di tipo esoterico, con aspetti di setta religiosa. «La scuola pitagorica era una setta religiosa, una specie di 'mistero'», con i suoi miti orfici di purificazione, con le sue regole di vita, col suo sapere sacrale: la matematica. Il numero è il fondamento del cosmo e sta alla base dell'armonia del mondo (Preti). Nella scuola pitagorica si viene iniziati per gradi, ci si vincola al segreto per le nozioni apprese, si vive come in un'istituzione culturale a carattere sacerdotale-religioso.

Caratteri più laici avranno le scuole di Mileto o di Elea, con Talete e con Parmenide, ma solo con i Sofisti si arriverà ad un insegnamento in senso moderno, come trasmissione di un sapere tecnico attraverso un itinerario di apprendimento collaudato e programmato, per il quale

l'insegnante viene pagato, in quanto è riconosciuto come un tecnico che offre sul mercato il proprio prodotto. Le scuole dei Sofisti sono itineranti, ma affollate, rivolte alla formazione dell'oratore. Intanto con la nascita dell'alfabeto e della scrittura si viene delineando «la carriera educativa del fanciullo greco» che comincia nella famiglia e continua poi nella scuola. A casa sono la nutrice e la madre a seguire il bambino, poi è il pedagogo (col padre) che insegna ciò che è bene e ciò che è giusto, che rimprovera, minaccia, percuote. A scuola sono i maestri a insegnare l'alfabeto, poi i poeti, la musica e la ginnastica. L'alfabeto si insegna dicendo a voce le lettere, poi scrivendole, componendole in sillabe e articolando poi le parole. L'insegnamento «musaico» tende alla formazione del discorso, dell'*oratio* (insieme alla *ratio* e all'*operatio*) e segue itinerari che culminano in un esame. Anche nelle botteghe artigiane, però, si insegna, attraverso l'imitazione e l'osservazione, ma pure attraverso una dura disciplina esercitata col «nerbo di bue» o con la «cintura di cuoio», presenti nella stessa scuola.

Si afferma come scuola di stato nella *polis* (si pensi a Sparta e ad Atene), dove si vuole che «tutti i figli dei cittadini apprendano le lettere» mentre lo Stato «provvede ai salari dei maestri» (i quali socialmente hanno però scarso prestigio e provengono in genere da famiglie decadute) e dà una educazione «unica e uguale per tutti», «pubblica» come testimoniano le «iscrizioni trovate in gran copia in varie città, da Atene a Sparta, a Mileto, da Pergamo a Rodi, a Lampsaco, ad Alicarnasso, etc.», aperta ai «liberi» e alle donne, ma anche agli schiavi. La forma tipica della scuola greca in questa età è il ginnasio, «centro di cultura fisica e intellettuale» e centro «della vita cittadina» che accoglie come «materie» le varie specializzazioni olimpiche affiancate però da «gare musaiche». Intanto si vengono creando anche istituzioni educativo-culturali nuove, come le scuole di alta cultura filosofica che sono dei centri di cultura superiore, quali l'Accademia di Platone o il Liceo di Aristotele.

L'Accademia, fondata ad Atene nel 387 a.C., era sia un centro di formazione culturale sia una palestra di formazione politica, che seguiva ancora il modello pitagorico dell'iniziazione e della scelta degli eccellenti (*aristoi*), ma organizzava un corso di studi che culminava nella matematica e nella dialettica, pur dando spazio anche alle materie scientifiche (dalla medicina all'astronomia). Dopo Platone, l'Accademia si sviluppò in senso

più scientifico che metafisico, affiancando però un forte carattere misteriosofico. Il Liceo, fondato nel 334 a.C. ad Atene da Aristotele, mirava invece ad insegnare una enciclopedia del sapere, con al centro la fisica e la metafisica, oltre che la logica e l'etica. Dopo Aristotele prevalse sempre più l'aspetto scientifico, già con l'erede diretto Teofrasto (IV secolo a.C.), che sviluppa anche gli studi di psicologia, e un orientamento filosofico materialistico.

Si arriva così all'età ellenistica, in cui viene organizzato più capillarmente il sistema degli studi, dal livello elementare a quello superiore, intorno al modello dell'*enkyklios paideia*, passando per la scuola di grammatica e per l'efebia. La scuola elementare «restò immutata nel corso dei secoli» e comprendeva «lettura e scrittura, grammatica, musica, disegno» (Bowen) e iniziava col settimo anno. Nella scuola secondaria – che iniziava a 12 anni – al centro era collocata la grammatica e l'insegnante (*grammatikos*) la faceva apprendere dettando regole e approntando esercizi; poi si davano anche alcuni principi della retorica e della logica, applicati agli studi della letteratura. «Si esaminavano passi scelti parola per parola, precisandone classificazione, etimologia, flessione, uso letterario, riferimenti classici, spiegazione di forme rare»; poi «si accompagnava la pratica della composizione o *mimesis*» componendo orazioni o altro secondo i modelli letterari. Uno spazio centrale era affidato anche alla matematica, seguendo gli *Elementi* di Euclide.

Poi si passa all'*ephebeia* periodo di due o tre anni in cui non si faceva più preparazione militare, ma si formava il carattere, essa si compiva nel *gymnasion* la cui palestra scoperta era il centro di queste attività, con i suoi bagni caldi e freddi, con le sue *esedre* per la discussione, cosicché diveniva anche un centro di scambi culturali. La formazione superiore-scientifica trovava invece nelle scuole filosofiche e soprattutto in quelle di Alessandria il proprio modello. Il Museo (o Casa delle Muse) fu insieme un grande centro culturale e «il massimo istituto di istruzione del mondo ellenistico», frequentato da giovani di tutto il mondo greco. Ad esso si affiancava la Biblioteca, che raccoglieva tutte le opere dell'antichità, le autenticava e le recensiva, sviluppando la filologia, la grammatica e la critica testuale. Sul suo modello sorsero altre Biblioteche a Pergamo, ad Antiochia, a Rodi. Ma il Museo dette anche il massimo sviluppo alla scienza, a partire dall'astronomia, seguita dalla medicina, dalla geografia, dall'anatomia, etc.

Col modello alessandrino «la condizione dell'uomo di scienza assunse, in quel periodo, una fisionomia nuova, molto diversa da quella che aveva durante il periodo greco»: diviene uno «studioso dedito unicamente al lavoro scientifico», trascurando la filosofia e la retorica. L'oggetto della scienza si restringe e si specializza: verte sull'«osservazione della natura» o sulla «scienza dei numeri» (Dumas).

III. Roma e l'educazione

1. *L'educazione ellenistica a Roma: modelli e figure*

Attraverso il contatto con la cultura greca anche Roma entrò nell'orbita dell'Ellenismo e su quel complesso modello di saperi e di arti venne riorganizzando la propria identità culturale, accogliendo il greco come lingua colta e ridescrivendo su quella *koiné* culturale i diversi saperi e le diverse arti. Anche a Roma l'architettura si fa sempre più esplicitamente vicina a quella tecnicamente raffinata, spettacolare e fastosa ma armonica, propria della civiltà ellenistica, così la letteratura si rimodella sulla lirica alessandrina o sul romanzo lucianeo, come pure si affermerà in posizione centrale la riflessione filosofica, accolta proprio negli aspetti più etici e antropologici tipici dell'Ellenismo, oppure la scienza, assunta proprio nella sua specializzazione alessandrina, ora come scienza sperimentale (si pensi ad Archimede), ora come scienza erudita (si pensi a Varrone). In questo ampio e articolato processo si colloca – e non ai margini – anche la pedagogia che con la nozione di *humanitas* (già ricordata) viene a giocare un ruolo di centro ottico della cultura, in quanto sua sintesi viva e personale, ma anche nella formazione dell'uomo, che ora – nella stessa Roma – si sente prima di tutto soggetto umano, portatore di umanità universale, invece che cittadino, legato al *mos maiorum* e al ruolo di *civis romanus*. Così, già a partire da Cicerone, si ha la nascita di una pedagogia in senso proprio, come sapere riflesso sull'educazione, svincolato dal *mos/ethos* e reso più rigoroso, più universale, meno contingente e locale, elaborato attraverso un discorso razionale. Si creano modelli di pedagogia legati strettamente al sapere che si manifesta come più universale e più autonomo, quello filosofico.

Sono pedagogie legate allo stoicismo, alla *paideia* retorica, alla concezione enciclopedica del sapere. Se Varrone interpreta il sapere liberale come un'enciclopedia, ricollegandosi ai modelli ellenistici e

alessandrini, Quintiliano assegnerà il ruolo formativo alla retorica, delineandone lo sviluppo scolastico in modo organico e capillare, Epitteto e Seneca prima, Marco Aurelio dopo, verranno a delineare un modello di pedagogia stoica che culmina in un processo di autoeducazione etica. Sono queste le voci romane in pedagogia più alte e più significative. Esse non sono originali poiché riprendono ampiamente temi e aspetti della cultura greco-ellenistica, ma vi introducono una forte coscienza pratica, una prospettiva esplicitamente formativa e individuale che le rende in sostanza nuove – rispetto all'universalismo più tipico della cultura ellenistica in generale – e anzi vicine, per alcuni aspetti, alla sensibilità e ai problemi dei moderni.

Con Marco Terenzio Varrone (116-27 a.C.) e i suoi *Disciplinarum libri novem* si viene fissando lo schema delle arti liberali (definite poi nel IV secolo d.C.) e legando ad esse il processo dell'istruzione, che comprendeva grammatica, logica, retorica, musica, astronomia, geometria e aritmetica, più medicina e architettura. Il suo era un modello di formazione erudita che fu ripreso anche da Cornelio Calvo e da Plinio il Vecchio, entrambi del I secolo d.C.; Plinio, in particolare, nella sua *Naturalis Historia* afferma il valore dell'osservazione e della raccolta delle diverse fonti, miscelate in modo acritico ma secondo un preciso obiettivo enciclopedico, seguendo il metodo tipico della scienza ellenistica, appunto erudita ed enciclopedica.

Marco Flavio Quintiliano (35-96 d.C.), spagnolo educato a Roma, titolare sempre a Roma della cattedra di retorica istituita sotto Vespasiano e poi precettore dei nipoti dell'imperatore Domiziano, pubblicò poco prima di morire la sua *Institutio oratoria* che sarà il manuale per eccellenza dell'insegnamento della retorica e lo renderà il maestro indiscusso – per molti secoli – della scuola occidentale, fino al Rinascimento. L'opera è esplicitamente didattica, rivolta agli insegnanti di retorica, divisa in 12 libri, la maggior parte dei quali verte sull'insegnamento della tecnica retorica, mentre gli altri sono dedicati all'educazione in generale. Quintiliano si richiama a Cicerone e al modello del *vir bonus, dicendi peritus*, che è l'uomo morale formatosi attraverso l'*enkyklios paideia*, realizzata attraverso lo studio dell'oratoria. Fissa poi le tappe di questa istruzione-formazione: la lettura, la grammatica, la sintassi e l'ortografia; poi la letteratura deve coniugarsi anche alla matematica e alla musica, alla geometria. L'aspetto però significativo di Quintiliano è sì questa ripresa organica dell'educazione

retorica isocratea come «asse educativo» adeguato alla formazione umana liberale, ma anche il suo interesse per l'attività di insegnamento in senso proprio, illuminata nei vari aspetti di apprendimento da parte del bambino e del ragazzo, di cui deve essere tenuta presente la psicologia, e di tecnica di insegnamento, di cui l'insegnante deve farsi esperto, sollecitando nel discente la memoria e stimolando la plasticità della mente infantile. Così l'*Institutio* è l'opera che fornisce «una descrizione e uno studio della didattica romana, vista dal più evoluto maestro del tempo» (Boyd); modello didattico che informerà di sé la scuola di tutta l'Europa e che sopravviverà alla stessa caduta dell'Impero, fornendo un criterio educativo e scolastico anche a tutto il Medioevo.

Il richiamo alla filosofia stoica in senso anche educativo è al centro del pensiero di Epitteto (50-138 c.) che nel suo *Manuale* elabora un percorso per permettere all'uomo, ad ogni uomo, di autocontrollarsi e autodirigersi, fino a raggiungere quella indifferenza rispetto al destino che è la condizione della felicità umana (resa possibile dall'imperturbabilità) e che si può elaborare in se stessi solo attraverso un *iter* educativo, fatto di esercizio e di meditazione. Bisogna che l'uomo si abitui a volere che le cose «vadano così come vanno» e a «rivolgersi sempre a se stesso», incominciando «dalle cose piccole» e dal quotidiano, osservando i «proponimenti» come fossero «leggi».

Temi analoghi sono presenti anche in Lucio Anneo Seneca (4 a.C.- 65 d.C.), spagnolo romanizzato, grande filosofo stoico e grande letterato (celebri le tragedie) che in una serie di trattati studiò i diversi aspetti della vita morale (l'ira, la clemenza, i doveri, l'ozio, la tranquillità, etc.) oppure intervenne per indicare modelli di vita che realizzino un controllo del dolore (la *Consolatio* a Marcia, a Elvia, a Polibio), mettendo in rilievo la superiorità della morale stoica che pensa l'uomo come capace di autodirigersi e di riconoscersi come parte di un tutto, di un mondo sorretto da una provvidenza o ragione, a cui ogni soggetto deve guardare come a principio della realtà materiale e umana, e come alla legge che deve ispirare – come *Logos* – l'operare stesso dell'uomo. Anche le *Epistulae ad Lucilium*, dedicate al figlio, si muovono su questa frontiera etico-educativa, valorizzando un'etica dell'uguaglianza e dell'amore universale.

In Marco Aurelio (121-180), il futuro imperatore destinato a grandi imprese militari e a significativi interventi legislativi e amministrativi,

l'attività del filosofo, iniziata intorno ai 12 anni, si protrasse per tutta la vita e i suoi *Pensieri* (o *Ricordi*), sono, appunto, l'opera di una vita: un quaderno di appunti di meditazione, per «invigilare se stesso» e per dirigersi in ogni frangente della vita. Si tratta di un'opera significativa e originale che manifesta la sensibilità di un individuo inquieto e profondo, che scandaglia se stesso alla ricerca non della perfezione ma dell'equilibrio e della saggezza, di cui è maestra la filosofia. La filosofia nasce dalla meditazione e questa ci ricorda che «siamo nel mondo per reciproco aiuto» e che «di quel mondo siamo parte e chi sia che governa il mondo» di cui «siamo emanazione». Sono tesi stoiche correnti, ma arricchite da una coscienza individuale forte, da una volontà di autocontrollo e di ascesi che hanno reso quel testo di Marco Aurelio, almeno fino alle *Confessioni* agostiniane, come il più vicino alla sensibilità instabile e sfumata, costantemente problematica dei moderni e che rivela, già nell'antichità, la formazione di quel soggetto-individuo che poi sarà compito del Cristianesimo potenziare e generalizzare. Ma è significativo che tale soggetto-individuo sia visto come frutto di un costante e autogestito processo educativo.

Certamente con questi modelli pedagogici siamo ben lontani rispetto a quelli presenti nella Roma arcaica: la cultura ellenistica ha oltrepassato quei modelli più angusti e ha prodotto figure di *humanitas* cosmopolite e universali da un lato, più individuali e personali dall'altro, facendo retrocedere l'*ethos*, almeno per le classi colte e dirigenti, come orizzonte educativo e introducendo una nuova idea di formazione.

2. *La scuola, il lavoro, le «corporazioni»*

Fu a partire dal II sec. a.C. che anche a Roma si vennero organizzando scuole sul modello greco, rivolte a dare una formazione grammaticale e retorica, legata alla lingua greca. Solo nel I sec. a.C. fu fondata una scuola di retorica latina, che riconosceva una dignità compiuta alla letteratura e alla lingua dei Romani. In breve tempo, poi, lo spirito pratico, proprio della cultura romana condusse a una sistematica organizzazione delle scuole, divise per gradi e corredate di strumenti didattici specifici (i manuali). Quanto ai gradi le scuole erano divise in: 1) elementari (o del *litterator* o *ludus*, guidate dal *ludi magister* e rivolte a dare l'alfabetizzazione primaria col leggere, scrivere e, spesso, anche col calcolare; tale scuola si

svolgeva in locali presi in affitto o nella casa dei ricchi; i ragazzi vi si recavano accompagnati dal *paedagogus*, scrivevano su tavolette di cera con lo stilo, imparavano le lettere dell'alfabeto poi la loro combinazione, calcolavano usando le dita o sassi – *calculi* –, occupavano a scuola buona parte della giornata ed erano sottoposti alla rigida disciplina del *magister* che non escludeva neppure le punizioni corporali); 2) secondarie o di grammatica (nelle quali si apprendeva la cultura nelle sue diverse forme: dalla musica alla geometria, all'astronomia, alla letteratura e all'oratoria; anche se poi a predominare era l'insegnamento letterario svolto nella sua forma grammaticale e filologica, esercitato su testi di autori greci e latini, studiati attraverso la *lectio*, la *enarratio*, la *emendatio* e il *judicium*); 3) scuole di retorica (che coltivavano lo studio dei testi letterari in relazione allo stile e allenavano alla *declamatio*; in esse si studiavano i vari tipi di retorica – politica, forense, filosofica, etc. – e si elaboravano le *suasoriae* o discorsi su esempi morali e le *controversiae* o dibattiti su problemi reali o fittizi). Se pure più limitata rispetto all'educazione greca (scarsa era la grammatica, la musica, ma anche la presenza della scienza e della filosofia), più utilitaria, la formazione scolastica romana mantenne ben al centro questo principio retorico e la tradizione delle arti liberali, riassunte nel valore assegnato alla parola.

Anche sotto l'Impero una costante attenzione verrà dedicata ai problemi scolastici dai vari imperatori. Già Giulio Cesare dette la cittadinanza romana ai maestri residenti a Roma, Augusto elargì borse di studio, Vespasiano poi statalizzò alcune scuole e sollevò alcuni maestri dal pagamento delle tasse. Pur con fasi di freno e di incuria – che ci furono – le scuole romane restarono abbastanza al centro dell'attenzione degli imperatori fino ad Adriano e Marco Aurelio in modo da produrre «quell'interesse per le scuole che durò fino a che l'Impero stesso non cadde nel più selvaggio disordine» (Boyd), trovando interlocutori attenti anche in Costantino e poi in Giuliano l'Apostata, che pensava a un rilancio della *paideia* greca e della cultura classica e pagana.

Se, a Roma, «scuola è soltanto la scuola di grammatica-retorica» (Manacorda), scuola della classe dirigente e funzionale al suo ruolo di dominio sociale e di scelta politica e militare, espressione degli interessi e della cultura degli «ottimati conservatori», se pur aperta a favorire – attraverso l'uso della parola – una più radicale democrazia, altre scuole – sia

pure meno organizzate e istituzionalizzate – esistono per i ceti inferiori e subalterni: scuole tecniche, scuole di apprendistato, legate ai mestieri e alle pratiche di apprendimento delle diverse arti e delle diverse professioni. In Grecia il lavoro manuale era stato radicalmente disprezzato e opposto all'ideale della vita contemplativa (visto come il più proprio dell'uomo libero) e pertanto affidato agli schiavi, a Roma «gli artigiani furono e rimasero in prevalenza uomini liberi o liberti e tra essi si sviluppò fortissima l'ideologia del lavoro» (Frasca). Sono tecniche, in un primo momento, legate all'esercito e all'agricoltura, poi all'artigianato e infine all'artigianato di lusso e su vasta scala, che comunque vengono complicandosi e sofisticandosi e reclamando anche luoghi di apprendimento delle loro specificità: prima nella bottega, poi presso istituzioni di formazione professionale, legate a una formalizzazione delle arti. Davanti a questa esigenza nuova viene a costituirsi il *paedagogium*, «la prima vera scuola professionale», che guarda alla specializzazione, a partire da quella medica. Se nella bottega imperava l'autorità del maestro (pur compensata da un forte spirito competitivo con i discepoli), la gerarchia di età, l'apprendistato come riproduzione di competenze e modelli, forti erano l'integrazione e il rapporto personale e anche affettivo tra i diversi membri che favorivano una formazione «di scuola», nel *paedagogium* (edificio *ad hoc* o parte della casa padronale in cui si allevavano i servi e gli artigiani) si compie una prima alfabetizzazione (il *ludus*) ma al servizio della formazione professionale. Il *paedagogium* è anche palestra di formazione per i liberti (schiavi liberati dal padrone) e vi si impartiscono conoscenze e pratiche assai diverse. Infine vi erano i *collegia* o *corpora* (o corporazioni) che accoglievano e formavano nuovi maestri, sottoponendoli a verifiche professionali, a controlli disciplinari all'interno di un tirocinio strettamente programmato.

Accanto alle scuole artigiane vi sono anche altre «scuole» specificamente connotate e organizzate: quelle della casta sacerdotale e quelle dell'esercito. Nelle prime, attraverso tecniche culturali e cultuali, si forma il sacerdote, sottoponendolo a una rigida disciplina e avviandolo a un ruolo di mediatore sociale del sacro, allenandolo alla lettura dei segnali del dio – auspici – presenti nel rito e in altri eventi – sacrifici, etc. –, alla decodificazione dei responsi sibillini che si manifestano nella *trance* sacra. I sacerdoti si formavano nei *collegia* (quello pontificale, degli auguri, poi dei

salii, degli arvali, etc.). I sacerdoti provenivano dalla classe senatoria, poi la cooptazione sarà più aperta e i sacerdoti verranno ad assumere un ruolo di «quasi-magistrati», collaborando con questi nei diversi riti pubblici, attraverso i sacrifici e gli auspici che restano gestiti da entrambe le figure: il *sacerdos* e il *magister*. Inoltre «i sacerdoti romani erano uomini di diritto e 'uomini di lettere'», ricevevano un'istruzione anche formale che ruotava intorno alla «giurisprudenza sacra».

All'interno di un altro *collegium* si formava il soldato, addestrandolo al mestiere delle armi e allo spirito di corpo, sia nella fase che vide il cittadino come soldato sia in quella che dette vita al «soldato di professione». All'ideologia nobiliare dell'uso delle armi, legata ad una società più arcaica e eroica, si sostituì quella della professionalità del soldato, in presenza di una tecnica perfetta e di una etica contrassegnata da *prudentia* e da *devotio*, dai principi del «prestare servizio senza risparmiarsi» e della fedeltà all'imperatore. Si tratta di un mondo un po' chiuso, talvolta isolato per necessità (per trasferte, per timore di attacchi) che elabora anche un proprio linguaggio – il *sermo militaris* – con caratteri tipici: concisione, espressività, giocosità, gusto ironico e metaforico, denso di neologismi e ormai lontano dalla lingua ufficiale, anche parlata, in cui sono presenti anche apporti di altre lingue (del greco, soprattutto). Vi erano «soldati ben istruiti e quelli dotati solo di una formazione rudimentale» con diversi livelli di alfabetizzazione. L'esercito era poi occasione di conformazione culturale tra i giovani di diversi paesi e diverse classi sociali, collegandoli tutti a uno spirito di *urbanitas*. Il servizio militare era quindi un'occasione di formazione professionale, di educazione morale e di maturazione civile, oltre che di alfabetizzazione almeno primaria.

3. *L'età imperiale: diffusione e declino dell'educazione antica*

Nell'età imperiale il modello romano dell'istruzione si diffonde nelle diverse regioni dell'Impero. Anzi, già a partire dalla tarda età repubblicana si cominciò a introdurre la cultura romana e le istituzioni educative che la diffondevano presso i vari popoli, istituendo scuole di grammatica e di retorica. Così si venne a creare anche una unità spirituale nell'Impero, legata alla lingua e alle traduzioni letterarie, romanizzando le sue diverse e anzi difformi tra loro – per etnie, per fede religiosa, per costumi, per lingua

– regioni. Anche le scuole furono uno dei cardini dell'unificazione dell'Impero sotto il modello della *romanitas* (costituita dallo Stato, dal diritto e dalla cultura egemone e universale insieme). La politica poi seguita in ambito scolastico dagli imperatori, come abbiamo rilevato, mantenne fermo questo ruolo di romanizzazione e di unificazione assegnata alla scuola e all'istruzione. La lettura dei medesimi testi, lo studio dei medesimi classici, l'analisi grammaticale, sintattica e stilistica delle medesime lingue (greco e latino) venne a creare un *humus* comune e profondo, soprattutto a livello di classi dirigenti, su cui verrà poi ad innestarsi quel fenomeno complesso che sarà l'Europa, alla cui base, insieme alla visione cristiana del mondo si pose anche l'eredità del mondo antico e della cultura classica.

Certamente con la diffusione del Cristianesimo e poi con la sua legittimazione politico-religiosa sotto Costantino viene a crearsi una significativa rottura anche sul terreno educativo: i cristiani svalutano la retorica e la cultura, in genere, dei pagani, attaccano le scuole che tramandano una letteratura contraria allo spirito cristiano e orientata a valori ormai diversi da quelli evangelici. Purtuttavia i cristiani scrivono, discutono, criticano la cultura pagana e quindi si formano culturalmente attraverso l'insegnamento delle scuole dalle quali traggono le tecniche – oratorie, filosofiche – con le quali si opporranno al mondo ellenistico. Fino a riconoscere l'utilità della cultura antica e della stessa *paideia* greca e romana, che deve solo essere aggiornata in senso cristiano, come vedremo nel prossimo capitolo. Comunque la stessa cultura pedagogica ellenistica e romanizzata non scompare e viene difesa dall'aristocrazia senatoria e dagli intellettuali pagani (si pensi a Rutilio Namaziano e al suo poema *De reditu suo* che si scaglia contro i monaci e il loro egoismo, il loro ascetismo, la loro asocialità) ma in modo sempre più debole e più incerto, fino alla ripresa – in grande ma effimera – della *paideia* classica con Giuliano l'Apostata.

Nel IV secolo lo scontro tra i due modelli culturali sarà frontale e sarà la cultura pagana a soccombere, in quanto anche stanca ripetitrice di modelli ormai obsoleti e al tramonto (come quello dell'*orator*, elaborato in condizioni politiche e culturali assai diverse) e legata alle scuole che formano secondo modelli sempre più formalistici, che sono gestite da municipi sempre più deboli e precari. La cultura stessa che è al centro di queste scuole si è fatta sempre più superficiale ed enciclopedica, seguendo

lo schema delle arti liberali disegnato da Marziano Capella (prima metà del V secolo d.C.) che col suo *De nuptiis Philologiae et Mercurii* abbozza un compendio del sapere ridotto a erudizione e a pedanteria. Si tratta di un testo «arido», ma di grande successo; fu «il più comune nelle scuole che si vantavano di offrire un'istruzione avanzata» e fu a lungo commentato oltre che usato.

Sotto la spinta delle invasioni barbariche si ebbe per le scuole e per la cultura educativa un ulteriore impoverimento: l'ignoranza degli invasori creava impedimenti e abbandoni nell'impegno formativo delle giovani generazioni secondo l'*iter* culturale fissato dal mondo classico. Nel VI secolo è Gregorio di Tours, lo storico dei Franchi, che denuncia la morte del culto «per gli studi classici» in Gallia: nessuno conosce più la grammatica e la dialettica. L'arretramento però è comune a tutto l'Impero, solo con l'esclusione dell'Oriente e, in Occidente, dell'Italia, in cui permangono in vita le città e, in esse, alcune scuole e un po' di vita culturale. I centri, invece, di cultura superiore – ormai ridotti solo ad Atene e Alessandria – entreranno in una crisi sempre più profonda: Alessandria declinerà pian piano, fino al 640, anno in cui fu sottomessa dagli Arabi; ad Atene, baluardo dei neoplatonici e degli accademici, la scuola viene chiusa nel 529 da Giustiniano. Le voci più alte della cultura antica venivano così ammutolite per sempre. Comunque, ha scritto giustamente Boyd, già nel III secolo «Roma non aveva più l'iniziativa in quanto ad idee, ed i successivi eventi di rilievo nel campo dell'educazione si verificarono di nuovo in Oriente, dove intanto si era venuta elaborando in maniera sempre più ricca la dottrina del Cristianesimo».

IV. Il Cristianesimo come rivoluzione educativa

1. *Concezione del mondo, modello di cultura, ideale di formazione*

L'avvento del Cristianesimo operò una profonda rivoluzione culturale nel mondo antico, forse la più profonda che il mondo occidentale abbia conosciuta nella sua storia. Una rivoluzione della mentalità, prima ancora che della cultura e delle istituzioni sociali e poi anche politiche. Si tratta dell'affermazione di un nuovo «tipo» di uomo (egualitario, solidale, caratterizzato dalle virtù dell'umiltà, dell'amore universale, della dedizione di sé, come pure della castità e della povertà) che dall'ambito religioso viene a modellare tutta la visione della società e anche i comportamenti collettivi, reinventando la famiglia (fondata sull'amore e non solo o soprattutto sull'autorità e il dominio), il mondo del lavoro (abolendo ogni disprezzo per i lavori «bassi», manuali, e ponendo su un piano di collaborazione reciproca i padroni e gli schiavi, i servi, i datori di lavoro e i dipendenti), quello della politica (che deve ispirarsi ai valori etico-sociali di eguaglianza, di solidarietà e deve vedere agire il sovrano come un padre e una guida del popolo, per dar vita a una *res publica christiana*). Nasce un nuovo modello di società ispirata a e sorretta dai valori del Vangelo e che trova nella Chiesa il suo ideale-guida e il suo strumento di attuazione, poiché essa si afferma come la società basata su rapporti di fratellanza e di civiltà, oltre che di eguaglianza, e come il motore di tutto il processo di rinnovamento della vita sociale. La Chiesa, voluta e fondata da Cristo, è l'istituzione umana più alta, anche se non perfetta, che deve farsi il lievito di tutta quanta la società, indicandole i fini da realizzare e gli strumenti per raggiungerli.

Tutto ciò viene a stabilire una netta rottura rispetto al mondo antico, alla sua mentalità, alla sua organizzazione sociale, alla sua politica e alla sua cultura. Nuovi valori – che sono spesso il rovesciamento di quelli classici: l'umiltà rispetto al dominio, la pace rispetto alla forza, etc. – si diffondono

e si pongono al centro di un nuovo modello antropologico, culturale e sociale; sono – anzi – i valori negativi del mondo antico che vengono posti al centro: la debolezza, la tolleranza, la compassione. Nella società valgono soprattutto i legami spirituali tra uguali e non i rapporti gerarchici, asimmetrici, di dominio e di sopraffazione oppure le identità etniche e locali, qui superate nell'universalità del messaggio. Anche i rapporti tra classi e ceti sociali si rivoluzionano attraverso il richiamo all'eguaglianza e alla solidarietà. Come pure la politica si trascrive in senso religioso e irenico, andando oltre il «date a Cesare quel che è di Cesare e a Dio quel che è di Dio» e prospettando un modello di società organica e collaborativa.

Col Cristianesimo irrompe nel mondo antico una nuova concezione del mondo che da propria di minoranze perseguitate, da marginale – favorita anche dalla crisi spirituale che attraversa la cultura antica nell'età imperiale e dalle debolezze interne (lotte etniche, crisi militare, crisi economica) dell'Impero romano – si fa centrale e poi egemone nel corso di circa tre secoli. Nel 313, l'anno dell'Editto di Milano promulgato da Costantino, la Chiesa cristiana, si è ormai affermata come la rappresentante della religione dell'Impero e si colloca in posizione – anche politica – di netto privilegio. Ma al di là dei successi politici, il Cristianesimo resta una voce radicalmente rivoluzionaria, per contenuti antropologici e sociali, che si contrappongono alle concezioni proprie del mondo antico; così viene a dar vita a un nuovo modello di civiltà connotato da un'idea di cultura che pone al centro il fattore religioso, ma delineato come messaggio per tutti, per popoli e per individui, e capace di trasformare *ab imis* comportamenti e strutture sociali partendo dal «rovesciamento di valori» che il messaggio cristiano annuncia con rigore e prospetta come la via per attuare una palingenesi del mondo e un avvio verso il compito escatologico della storia.

In questa rivoluzione, su cui hanno insistito fin dalle origini gli Apologisti e i Padri della Chiesa, poi i grandi interpreti del Cristianesimo anche nella Modernità, da Erasmo a Pascal, su su fino a Hegel e a Engels, a Nietzsche e a Freud, si è delineato anche un mutamento – anch'esso radicale – in campo educativo: si trasformano le agenzie educative (come la famiglia), una si fa più centrale delle altre (la Chiesa), tutta la società in quanto religiosamente orientata si fa educatrice; ma mutano anche gli

ideali formativi (alla *paideia* classica si contrappone la *paideia christiana*, centrata sulla figura del Cristo) e gli stessi processi di teorizzazione pedagogica, che si orientano e si regolano secondo il principio religioso e teologico (e non secondo quello antropologico e teoretico). La rivoluzione del Cristianesimo è anche una rivoluzione pedagogica ed educativa, che connoterà a lungo, molto a lungo, l'Occidente e che costituisce una delle sue complesse, ma fondamentali matrici.

2. *Nuovo Testamento, Cristianesimo primitivo ed educazione*

Partiamo dai documenti canonici del Cristianesimo primitivo per individuarne l'originario messaggio educativo/formativo. È necessario soffermarci su almeno quattro testi: i *Vangeli*, le *Lettere* di san Paolo, l'*Apocalisse* di san Giovanni e gli *Atti degli apostoli* che vengono a coprire sia il magistero di Cristo, sia quello della Chiesa apostolica nella fase della sua prima diffusione/istituzionalizzazione nel Mediterraneo.

Quanto ai *Vangeli* sono evidenti alcuni aspetti fondamentali dell'educazione cristiana: che è prospettata e guidata da un maestro-profeta (come Cristo), che parla contro le abitudini correnti e vuol provocare una catastrofe interiore, un rinnovamento spirituale, attraverso un messaggio che inquieta e che sfida la tradizione e l'indifferenza soggettiva; messaggio esemplificato, ad esempio, nel *Discorso della montagna*, con i suoi richiami ai «poveri di spirito», agli «assetati di giustizia», ai «puri di cuore» per attivare una rigenerazione interiore, ma anche nelle invettive di Cristo contro l'ipocrisia dei Farisei e degli Scribi, «sepolcri imbiancati» che vivono la religione solo come fatto formale, contro i mercanti del tempio, etc.

C'è poi l'aspetto di comunità – gli apostoli e i discepoli – che caratterizza la formazione del cristiano, che vive con gli altri «convertiti», li ama e li serve (li aiuta, con spirito di solidarietà e di carità); anzi, l'amore diviene qui la chiave di volta di tutta l'educazione cristiana, amore verso Dio e verso il prossimo, sentito «come se stesso»: l'amore come *agape* come unità conviviale e spirito di dedizione, che oltrepassa nettamente le due concezioni classiche dell'amore, come *eros* e come *filia*.

Accanto ai *Vangeli*, come documento quasi co-fondatore del Cristianesimo, si collocano le *Lettere* di san Paolo. Qui appare un'altra visione del messaggio cristiano: più drammatica, più inquieta, più

disciplinare, passata attraverso il filtro della cultura ebraica e di quella ellenistico-romana (Paolo era un ebreo romanizzato). Nelle lettere paoline inviate alle diverse comunità cristiane presenti nel Mediterraneo, rispondendo a quesiti e definendo interpretazioni corrette del messaggio cristiano, emergono anche aspetti di valore pedagogico; due soprattutto: il dualismo anima/corpo e la condanna della corporeità, vista come peccato, come qualcosa che si contrappone e sconvolge la vita dello spirito, che implica una pedagogia della repressione degli istinti e della sublimazione interiore, attuata attraverso una lotta contro se stessi; il disciplinarismo di questa pedagogia, che guarda al governo di sé e al governo della comunità, secondo un modello già tipico della pedagogia ellenistica che nella «cura di sé» e nell'autocontrollo del saggio aveva posto il più alto valore etico: san Paolo recupera – drammatizzandolo – questo principio disciplinare, soggettivo e sociale. C'è poi – in continuità col *Vangelo* – l'esaltazione del Cristo come modello dell'uomo rigenerato dalla Buona Novella: un uomo spirituale, sofferente, in lotta per la giustizia, teso a realizzare la propria fedeltà al messaggio cristiano.

Con l'*Apocalisse* di san Giovanni sono i temi della «fine dei tempi», della tensione escatologica nella storia e della rigenerazione finale dell'uomo (con la *resurrectio carnis* e col giudizio di Dio) che illuminano un cammino educativo proprio delle comunità cristiane, il quale si deve nutrire di una tensione verso il «compimento dei tempi» e della «redenzione della realtà», sollecitando attese e impegno escatologico, tensioni profetiche, comunque un guardare oltre la storia per prepararne il superamento. Tutto ciò spinge il cristiano ad andare oltre e contro il tempo storico, a guardare a un'umanità redenta ed a preparare – nel tempo – le condizioni di questa redenzione, attraverso un'opera educativa e autoeducativa. Come faranno i movimenti millenaristici, che a più riprese alimenteranno la storia della religione cristiana.

Negli *Atti degli apostoli*, invece, si trova al centro l'azione educativa delle prime, anzi primissime, comunità cristiane. La rigenerazione interiore, l'*agape*, la carità/solidarietà, la radicale eguaglianza sono i valori-chiave di queste comunità che ne alimentano anche le funzioni educative e i riti di iniziazione (il battesimo, la messa, la preghiera). Ma la Chiesa primitiva lotta contro le persecuzioni e contro le eresie, si delinea come una comunità in autodifesa che si cementa attraverso la testimonianza dei

propri valori (con i Martiri), e come una comunità di magistero, che insegna e diffonde il messaggio cristiano, lo porta a contatto con i vari popoli e le diverse culture, senza disperderne il messaggio originario.

Già nei primi documenti cristiani è presente una vera e propria rivoluzione educativa che poi – a contatto col mondo ellenistico e la cultura filosofica greca – si farà anche rivoluzione pedagogica, in quanto il Cristianesimo ripenserà organicamente i propri fondamenti ideali e li presenterà in forma razionale, opponendoli a quelli classici e difendendone la specificità e la maggiore universalità.

3. *La nascita della Chiesa e l'organizzazione educativa*

Nel periodo che va dalla morte di Cristo all'epoca costantiniana la Chiesa viene organizzando le proprie pratiche educative e la propria teorizzazione pedagogica, sotto l'influsso – soprattutto – della cultura ellenistica, ma anche dell'evoluzione delle comunità cristiane. Infatti, sono i primi gruppi cristiani a fissare i riti della preghiera in comune, della rievocazione della passione di Cristo e dell'ultima cena, del culto dei morti, legati ai simboli dell'agnello (connesso alla pace), dell'asino (connesso all'umiltà), del pesce e sviluppati attraverso una lettura del messaggio di Cristo (nei *Vangeli*, che furono molti e molto diversi tra loro, tra i quali la Chiesa accettò soltanto i quattro detti «canonici»: san Matteo, san Marco, san Luca, e san Giovanni, considerati come più antichi, più fedeli e uniformi tra loro se pure diversamente orientati). Intanto si fissano anche alcune pratiche educative legate alla prassi comunitaria, relative alla famiglia (che si modella sull'amore reciproco e sulla dedizione verso i figli, anche se li «governa» con autorità) e alla Chiesa che vede nei fanciulli incarnarsi lo stato di grazia (secondo i richiami di Cristo che invitava a rifarsi fanciulli e a lasciare che i bambini lo avvicinassero, secondo l'idea che il battesimo rinnovi l'anima, riportandola verso la «purezza» infantile), al ruolo che i bambini occupano nella comunità stessa (dove sono, insieme, valorizzati e marginali).

La Chiesa, però, svolge anche un'azione educativa su tutta la comunità, sostituendo sempre più il potere civile, affiancandosi a esso prima, poi prendendone il posto e giocando il ruolo di regolatore formativo e amministrativo. È l'aspetto che conduce anche la Chiesa di Roma a

delineare la propria supremazia sulle altre Chiese, in quanto legata al centro dell'Impero e al luogo di coordinamento dei suoi scambi, di ogni tipo. Tutto ciò sollecita anche la Chiesa a darsi una cultura di governo, religioso e civile, accogliendo i modelli dell'amministrazione e del diritto romani, sui quali va organizzando la propria funzione. Funzione, all'inizio, di collegamento tra le Chiese locali, di arbitrato e di consiglio; poi anche di magistero, specialmente nella lotta contro le eresie che dalla Gnosi all'Arianesimo, al Nestorianesimo, etc. pulluleranno nei primi secoli del Cristianesimo e riguarderanno soprattutto la Trinità e Cristo (le due nature). Siamo già ad una tappa ulteriore della storia del Cristianesimo, dopo quella escatologica degli inizi, legata al concetto di *parousia* e che guarda al «ritorno» del Cristo, animata da comunità ristrette e separate, regolate occasionalmente dal magistero degli apostoli (san Paolo soprattutto). Si entra, proprio attraverso la fusione con la macchina imperiale, nella fase amministrativa e istituzionale della Chiesa: unificata nella disciplina e nella dottrina, regolata come una grande comunità, retta da un pensiero giuridico e teologico che si modella sulla tradizione ellenistico-romana. Dopo il duro scontro delle persecuzioni che aveva allenato la Chiesa nascente all'apologetica e alla propaganda contro gli anticristiani (si pensi a Tertulliano, ad Arnobio, a Lattanzio) ma anche a una forte coesione interna e un'altrettanto forte identità; dopo l'Editto di Costantino, la Chiesa si consacrò «a un programma immenso di ricomposizione sociale, suscitando dal caos dei barbari i lineamenti di una futura rinnovata civiltà europea» (Buonaiuti) e ad organizzare una vita interna della Chiesa stessa coerente e unitaria, sottoposta a una disciplina comune. L'azione che così la Chiesa veniva svolgendo era essenzialmente pedagogica, in campo religioso e in campo civile (e sempre più anche in questo secondo campo); facendosi erede in particolare della cultura di governo che era stata propria di Roma (che troverà la definizione nella tradizione del «diritto canonico»).

Dal punto di vista più strettamente educativo-scolastico due sono gli aspetti che vengono a caratterizzare i primi secoli del Cristianesimo: la centralità dell'imitazione della figura del Cristo e l'assunzione, nella formazione del cristiano, della cultura classica, letterario-retorica e filosofica, soprattutto. Sono due aspetti in contrasto e complementari che animano il ricco dibattito pedagogico del primo Cristianesimo e ne

mettono in rilievo le diverse tensioni che lo attraversano: confermare la propria differenza rispetto alla cultura classico-pagana e incorporarne gli strumenti di conoscenza e di governo, oltre che le tradizioni in cui affondavano le radici dei popoli dell'Impero.

Se l'«imitazione del Cristo» fu – all'inizio – un elemento di coesione/unificazione delle varie «ecclesie» locali, essa si manifestava come «un compito arduo», poiché implicava «la necessità di definizione dottrinale e il bisogno di sviluppare forme di vita istituzionalizzata per realizzare gli intenti della dottrina». Si trattava, infatti, di fissare la *figura* di Cristo e di definirne la *dottrina* (cosa che fecero i *Vangeli*), poi di modellare il cristiano su quel Modello, indicandogli percorsi etici e pratiche religiose capaci di condurlo verso quel traguardo. La disciplina ecclesiastica e la crescita della cultura cristiana erano finalizzate a questo obiettivo, ma per esercitare tali funzioni e diffondere il nuovo modello di vita, diviene indispensabile la mediazione della filosofia/cultura greca, poiché si parla in un mondo caratterizzato dall'Ellenismo e poiché la cultura greca organizza il discorso secondo quel principio di universalità che è anche così proprio dell'anima e della dottrina cristiane.

4. *Sant'Agostino: il maestro della pedagogia cristiana*

Dopo il grande conflitto del IV secolo tra paganesimo e Cristianesimo che vuole schierati da ambo le parti gli intellettuali più illustri e più decisi (come Simmaco e Ambrogio) e che si conclude con la vittoria politica e ideologica del Cristianesimo; dopo la complessa simbiosi attuatasi tra Cristianesimo e pensiero greco-ellenistico; dopo l'ampio sviluppo realizzatosi nella religione cristiana per opera dei Padri, orientali e occidentali, era maturo il tempo per dar vita a una sintesi completa del pensiero cristiano che ne esprimesse i fondamenti teorici sulla falsariga del pensiero greco e ne evidenziasse gli elementi etici, antropologici, politici e storici dotati di netta autonomia e differenza presenti nella visione cristiana del mondo. L'opera di sant'Agostino si colloca su questo piano, riattivando nel Cristianesimo i principi della filosofia platonica (l'innatismo della verità; il dualismo anima/corpo; l'ascesi etica e mistica tipica soprattutto del neoplatonismo), ma salvaguardando anche i caratteri originali della teologia (la Trinità, ad esempio) e della morale (il senso del peccato, in particolare,

oppure l'ascesi rigorosa) cristiane. Il suo pensiero fu, veramente, una sintesi organica della patristica e un punto di continuità – forse il massimo – tra cultura antica, pensiero greco e Cristianesimo, in modo da occupare in quest'ultimo il ruolo di guida costante e acuta del pensiero cristiano (sia nel Medioevo sia nella Modernità), in ragione dei temi che tratta e dell'audacia con cui li tratta e del metodo – ispirato a Platone e al suo idealismo – con cui li affronta. Anche sul piano pedagogico sant'Agostino fu un po' «il» maestro dell'Occidente cristiano, poiché investì gli aspetti fondamentali di una pedagogia a statuto religioso e ne dette soluzioni veramente esemplari: per spessore culturale e per vigore teoretico, oltre che per significato spirituale.

Nato a Tagaste nel 354 da padre pagano e da madre – santa Monica – cristiana, seguì le scuole di grammatica e di retorica in Africa, dove poi fu insegnante. Venne a contatto – e restò da entrambi colpito in profondità – sia col manicheismo (il problema del male) sia col neoplatonismo (l'ascesi e il divenire della vita spirituale), che studiò e assimilò. Nel 385 a Milano, come professore di retorica, venne a contatto col Cristianesimo: lo studiò e lo discusse, convertendosi poi l'anno successivo. Fu ordinato sacerdote a Ippona e poi – dal 396 – fu vescovo della città. Intanto aveva iniziato la pubblicazione delle sue grandi opere: *Contra academicos* (386), *De vera religione* (388), *De libero arbitrio* (395), *De doctrina christiana* (397); a cui seguono le *Confessioni* (400), il *De Trinitate* (400-416) e il *De civitate Dei* (426), scritto dopo lo *choc* del sacco di Roma di Alarico. Morì in Africa nel 430.

Secondo sant'Agostino la verità illumina la coscienza e in essa si manifesta («*Noli foras ire, in te ipsum redi; in interiore homine habitat veritas*»), vincendo ogni dubbio e opponendosi a ogni scetticismo, ma la verità oltre che interiore è anche trascendente: si impone come presenza nell'intelletto, ma non viene da questo creata. Ragione e fede, discorso e visione sono così intimamente intrecciati nella conoscenza umana e la verità viene scoperta come qualcosa che «esiste in sé» e che «quando è scoperta, ci rinnova», ci illumina. La verità viene da Dio, di cui l'anima umana porta direttamente l'orma creatrice poiché è fatta, come dice la *Bibbia*, a «sua immagine e somiglianza». Dio è Trinità: è essere, intelletto, amore: *essentia*, *intelligentia*, *amor*. Triplice è anche l'avvicinamento dell'uomo a Dio: con l'anima, con la conoscenza, con l'amore. L'etica

cristiana, però, deve essere contrassegnata dall'ascesi e quindi si condensa nella figura esemplare del monaco, che comprime le passioni e si allena alla comunione mistica con Dio. Inoltre il cristiano opera nella storia del mondo, sostenuto dalla Chiesa che lo conduce dalla città degli uomini alla città di Dio, verso quella Gerusalemme celeste, città dei santi e della totale redenzione, che è il punto di approdo finale (ma realizzabile solo nell'oltretomba), di tutta la storia umana. Nella sua grandiosa sintesi di pensiero, gravida di conflitti, ma anche di prospettive nuove e ardite, che lo hanno reso «il maestro del Cristianesimo occidentale», la pedagogia ha una presenza veramente centrale. Sant'Agostino indica il processo di formazione del cristiano nelle *Confessioni*; affronta il tema dell'educare-istruire nel *De Magistro* (389); espone un programma di cultura e di istruzione nel *De doctrina christiana*; fissa un itinerario educativo dell'umanità nella filosofia della storia del *De civitate Dei*. Mentre nel *De catechizandis rudibus* (399) fissa i gradi della formazione spirituale del cristiano: leggere, meditare, pregare, contemplare.

Le *Confessioni* mostrano – in forma autobiografica – il complesso itinerario della formazione dell'anima cristiana che deve estraniarsi dal peccato e muovere verso Dio, attraverso il pentimento e l'ascesi, ma rendendosi consapevole della propria fragilità («*non potest non peccari*», dice sant'Agostino) e della lotta drammatica che deve animarla e che deve essere guidata dalla ragione. L'ascesa verso Dio è un processo di autoeducazione, di crescita interiore che deve compiersi sotto la guida del soggetto stesso, della sua volontà e della sua razionalità, capaci di sfidare e di correggere l'errore e il peccato.

Ma il cristiano deve anche apprendere conoscenze, che in quanto universali ed eterne superano il soggetto medesimo e si collocano oltre il linguaggio (che è uno strumento): tali verità vanno «scoperte» e «risvegliate»; il maestro è quindi, soprattutto un maestro interiore, di cui Cristo è il simbolo. Apprendere è operare questo risveglio, seguendo il maestro spirituale, che illumina con la verità degli universali. L'orizzonte poi della cultura cristiana, fissato nel *De doctrina christiana*, verte sia sulla retorica sia sulle Scritture e deve avere una portata enciclopedica: si devono presentare in compendio i diversi saperi, dando vita a dei manuali per uso scolastico. Purtuttavia, in tale cultura il ruolo dominante deve essere assegnato alla formazione morale, intesa nella sua forma più ascetica.

Infine il cristiano deve prendere coscienza del suo viaggio che nel mondo è di incamminarsi verso la *civitas Dei*, pur procedendo tra arretramenti, arresti e cadute, e di combattere il male attraverso l'incremento della speranza e l'attesa della giustizia ultraterrena di Dio. Nel *De civitate Dei* sant'Agostino condannava la politica e lo Stato, immersi nel male e nel peccato del mondo e sollecitava la salvezza personale attraverso la fede e l'ascesi, sotto la guida della Chiesa che era, in terra, l'orma della Gerusalemme celeste, quasi il suo incunabolo.

Il progetto educativo di sant'Agostino, pensato in tempi drammatici e da un pensante fortemente inquieto, è rimasto – nella sua miscela di platonismo, di filosofia plotiniana e di Cristianesimo paolino – come uno dei grandi modelli della pedagogia cristiana, a cui si è continuato ad attingere per secoli (si pensi a Lutero, al giansenismo, a Rosmini) e che ha dispiegato – per la prima volta in tutta la sua altezza/complessità – lo stemma dell'educazione cristiana, rilevandone le radicali differenze rispetto agli itinerari della *paideia* classica: il suo carattere personale, la sua drammaticità, la sua oscillazione tra cultura e ascesi, il suo richiamo a un Maestro supremo (Cristo, modello di umanità sublime), il suo collocarsi dentro la storia facendosi carico delle sue colpe e delle sue attese, con spirito – insieme – penitente e profetico.

Parte seconda. L’età medievale

I. Caratteri dell'educazione medievale

1. *Il Medioevo nella storiografia contemporanea*

L'immagine tradizionale del Medioevo, elaborata dagli umanisti e rilanciata dagli illuministi, affermatasi poi come un *topos*, ruotava intorno al principio dei «secoli bui», caratterizzati da una profonda regressione della civiltà e dal ritorno a condizioni di vita di tipo arcaico: ad una economia di sussistenza, ad una società regolata dalla fedeltà e dalla dipendenza fino a forme di quasi schiavitù, ad una tecnica bloccata, ad una elaborazione culturale ripetitiva e ridotta, ad un tipo di rapporti internazionali rarefatti e resi insicuri, contrassegnati però anche da migrazioni di popoli, da conflitti di etnie, da esplosioni pauperistiche. Certamente in questa immagine c'è del vero, ma c'è anche un luogo comune che non ha resistito alla revisione storiografica, attivatasi già a partire dal Romanticismo. Il Medioevo non è affatto l'età di mezzo tra due momenti *alti* dello sviluppo della civiltà: il mondo antico e il mondo moderno. È stata soprattutto l'età della formazione dell'Europa cristiana e della gestazione dei prerequisiti dell'uomo moderno (formazione della coscienza individuale; dell'impegno produttivo; dell'identità sovranazionale; etc.) come pure un modello di società organica, contrassegnata da un forte spirito comunitario e una tappa di evoluzione di alcuni saperi specialistici come la matematica o la logica, nonché una fase storica che si è coagulata intorno ai valori e ai principi della religione, caratterizzando in modo particolare tutta questa lunga età: assegnandole connotati di drammaticità e di tensione, ma anche aperture profetiche e squarci utopici che ci rimandano un'immagine più complessa e più ricca del Medioevo; e anche una identità più vicina a noi e alla nostra sensibilità.

Già il Romanticismo aveva riconosciuto la particolarità della società medievale, accentrata intorno al valore religioso e all'autorità della Chiesa, ma proprio per questo carica di tensioni e di contrasti, aperta ad una

fenomenologia di forme politiche e culturali assai articolata e comunque plurale. Il Medioevo è il tempo del Cristianesimo e della Chiesa, ma è anche l'età dei popoli e degli ideali comuni dell'Europa: ideali-miti, ideali-tradizioni, ideali-leggende che hanno costruito il bagaglio fondamentale (ideologico e immaginario) dei popoli europei. Se il Romanticismo esaltò questi ideali e questi valori e, in genere, i connotati della società medievale (organica, cristiana, gerarchica e percorsa da ventate di libertà, ad un tempo), come fece la cultura della Restaurazione da De Maistre (che esalta la funzione politica del Papa) a Manzoni (che pone al centro il messaggio cristiano e la vita dei popoli), a Michelet (che esalta le figure di quell'età: dal profetismo religioso di Giovanna d'Arco alla controcultura magica delle streghe), nell'età del Positivismo saranno soprattutto le raccolte di documenti, le ricostruzioni filologiche di testi, di miti, di leggende (si pensi al lavoro di Carducci sulla letteratura o di Graf su «miti e leggende») a impegnare gli studiosi, ma anche le riletture – in chiave marxista – delle tensioni di classe di quell'età che viene ricostruita in modo più aperto e più carico di suggestioni moderne (si pensi a Salvemini studioso della storia di Firenze).

Solo, però, nel Novecento, in particolare col lavoro svolto da alcuni attenti e creativi studiosi legati alla scuola delle «Annales» (da Bloch a Le Goff, a Duby, etc.) o da diversi specialisti di storia medievale (dei saperi e delle tecniche, della letteratura, del costume, della religione e della Chiesa, etc.) si è aperta una stagione radicalmente nuova: di rinnovamento critico e di esaltazione della società medievale, colta nei suoi caratteri differenziali e specifici, ma vista come la matrice, la seconda grande matrice, dell'Occidente moderno (dopo quella antica e legata alla diffusione/penetrazione capillare della cultura cristiana nei diversi popoli che vengono a comporre la polifonia dell'Europa). Il distanziamento critico sottolinea la differenza che è tipica del Medioevo rispetto all'Antico e al Moderno, e che ruota intorno al principio religioso che anima in profondità e in ogni direzione l'identità del Medioevo. Differenza antropologica (l'uomo medievale è l'*homo ierarchicus* e non quello *aequalis* dei moderni), differenza politica (per il dualismo dei poteri in lotta: Chiesa e Impero; per lo spirito sovranazionale che anima quell'età, e la avvicina ai problemi attuali piuttosto che a quelli del Moderno), differenza culturale (non secolarizzata, non laicizzata; retorica e logica, ma non scientifica).

Quanto alla valorizzazione/esaltazione, sono gli aspetti di comunità, di internazionalismo, di coesione spirituale e di tensione ideale (si pensi alle Crociate, alla Cavalleria), di vita di fede, ma anche di spirito mondano, anche radicalmente mondano, che vengono messi al centro dell'interpretazione del Medioevo, riconoscendone il pluralismo e, insieme, il forte connotato unitario che lo rende un'età pervasa di contrasti, una tappa carica di contraddizioni, caratterizzata dal pluralismo, ma pur concentrata attorno a strutture costanti e cogenti (la Chiesa, la Fede, la coscienza cristiana). Così il Medioevo si è fatto un'età di chiaroscuri, un'età di complessa trasformazione, un'età di importanza cruciale, ma anche dotata di una esemplare coesione ideale, che la contrassegna in modo assai netto e anche positivo, in quanto la anima di spirito comunitario e popolare, articolato intorno ai principi di un Cristianesimo vissuto e diffuso. È infatti il Cristianesimo come sistema di dottrina, come costume di vita, come reticolo di istituzioni, come elaboratore di miti, di leggende, di figure eroiche che pervade tutta la società medievale e ne scandisce le tappe di evoluzione, anche se poi viene anche a determinare alcune «svolte» fondamentali, come quella intorno al Mille che si attua attraverso un risveglio della vita religiosa e un suo salto di qualità, per così dire, verso forme popolari, pauperistiche, riformatrici e attraverso una parallela sofisticazione della cultura religiosa (si pensi allo sviluppo della Scolastica). È soprattutto il Cristianesimo a fare di quell'insieme di terre che va dal Mediterraneo alla Scandinavia, alla Gran Bretagna, fino alle pianure dell'Est, tra la *putza* ungherese e il bassopiano sarmatico, non un'espressione geografica bensì un'espressione spirituale: a imprimere un'unità ideale di fede, di cultura, di riti. In tal modo si delinea, soprattutto dopo il blocco del Mediterraneo invaso dall'Islam e divenuto mare di frontiera (e non più di scambi), quel mondo europeo, insieme plurale e unitario, articolato in diverse nazioni e animato da diversi popoli, ma unificato dalla religione e dalla cultura, dalla fede cristiana e dalla lingua latina (la lingua della Chiesa e dei dotti).

2. *La formazione dell'Europa e la coscienza cristiana*

Fernand Braudel, parlando dell'Europa, ha sottolineato che essa è stata il prodotto di «una serie di guerre e di invasioni» legate alla «colonizzazione

germanica» e alla «conquista musulmana», che hanno spinto verso il Nord la religione cristiana e hanno delineato col feudalesimo una nuova forma economica, assai più elementare e di sussistenza rispetto a quella antica ellenistico/romana. L'Europa nasce come «difesa»: «come un mondo diviso in compartimenti» (i popoli, le nazioni) ma anche come «una convergenza evidente di civiltà e di cultura», connessa a «valori morali, religiosi e culturali», a «regole della guerra, dell'amore, della vita e della morte» che sono «le stesse dappertutto» e tramata di spirito cristiano di cui la Cavalleria o le Crociate sono un preciso segnale.

In questo nuovo spazio geografico-politico-culturale, separato dal Mediterraneo (ormai «lago musulmano»), legato alla terra, unitario e plurale ad un tempo, percorso a piedi, a cavallo o per via fluviale, governato dalla Chiesa e dal mito dell'Impero; in questa nuova realtà assai diversa per confini, per etnie, per credenze rispetto al mondo antico si afferma sempre più al centro il problema della libertà: di *libertates* molto più che di *libertas*, in quanto «insiemi di franchigie e di privilegi» di gruppo, di ceto, di corpo che renderanno sempre più inquieta e conflittuale la società medievale, impedendo ogni forma reale di unificazione socio-politica. Sono le libertà contadine e quelle cittadine, quelle della Chiesa e quelle dell'Impero, quelle delle istituzioni e quelle delle corporazioni ad alimentare i contrasti del Medioevo, ma anche a porli come una matrice del dinamismo dell'Europa, della sua storia policentrica, conflittuale, ma organicamente unificata, spiritualmente e culturalmente.

Il Medioevo col Cristianesimo, con la Chiesa, col feudalesimo, con la formazione di stati-nazione, con la vita intellettuale gestita da scuole e Università tra loro omogenee, con la crescita di un ideale umanistico della cultura, è stato il lungo cammino di formazione dell'Europa: un'entità più spirituale e culturale che geografica e che vede la luce attraverso un lungo travaglio che va dalla separazione tra Occidente e Oriente con Teodosio alla fine del IV secolo alle invasioni barbariche (V secolo, poi VII secolo), alla rinascita imperiale con Carlo Magno (IX secolo), poi alla «svolta dopo il Mille» e alla ripresa della vita cittadina e dell'economia di mercato con l'organizzazione di un primo capitalismo mercantile che si dà le prime strutture e i primi strumenti (le banche, i registri, la cambiale, etc.) fino allo scontro Chiesa/Impero e ai conflitti tra guelfi e ghibellini, tutti momenti che vengono a definire e a nutrire l'identità particolare di

quell'organismo che è – appunto – l'Europa. Secondo Dawson, a partire dal secolo XI, «comincia un moto di progresso che dura quasi senza interruzione fino ai tempi moderni» e tale movimento «si rivela come una nuova forma di vita in ogni campo di attività sociale, nel commercio, nella vita cittadinesca e nell'organizzazione politica, come nella religione, nell'arte e nelle lettere»: esso «formò quella società di popoli che, più di una semplice unità geografica, è quanto chiamiamo 'Europa'».

A livello spirituale/culturale fu la coscienza cristiana ad alimentare l'identità dell'Europa, nutrendone gli ideali politici, i criteri economici, le norme etiche e strutturando quell'immaginario sociale che i predicatori e gli artisti evocavano, sanzionavano, diffondevano e che l'istituzione-chiave di quella società (la Chiesa) rielaborava costantemente attraverso dogmi e riti, organizzazioni sociali e culturali, figure carismatiche e opere di propaganda. La Chiesa fu la «quinta fissa» dietro la quale si mosse l'intera storia del Medioevo e uno dei motori del suo inquieto sviluppo (insieme all'Impero e alle città), forse il motore per eccellenza. L'Europa – infatti – nacque cristiana e fu nutrita di spirito cristiano, in modo da porlo al centro di ogni sua manifestazione, soprattutto in ambito culturale. Caso esemplare è quello dell'educazione che si sviluppa in stretta simbiosi con la Chiesa e con la fede cristiana e con le istituzioni ecclesiastiche che – in quanto accolgono gli *oratores* (gli esperti della parola, i sapienti, i colti distinti dai *bellatores* e dai *laboratores*) – sono le uniche delegate (con le corporazioni sul piano professionale) a educare, a formare, a conformare. Dalla Chiesa partono i modelli educativi e le pratiche di formazione, si organizzano le istituzioni *ad hoc* e si programmano gli interventi, come pure in essa si discutono sia le pratiche sia i modelli. Pratiche e modelli per il popolo, pratiche e modelli per le classi alte, poiché è tipico anche del Medioevo il dualismo sociale delle teorie e delle prassi educative, come lo era stato nel mondo antico.

Anche la scuola, come noi la conosciamo, è un prodotto del Medioevo. La sua struttura legata alla presenza di un maestro che insegna a molti ragazzi di diversa provenienza e che deve rispondere del suo operato alla Chiesa o ad altro potere (locale o no che sia); le sue pratiche legate alla *lectio* e agli *auctores*, alla discussione, alla esercitazione, al commento, all'interrogazione, etc.; le sue prassi disciplinari (premi e castighi) e valutative vengono da quell'età e dalla organizzazione degli studi nelle

scuole monastiche e cattedrali e soprattutto nelle università. Anche alcuni contenuti culturali della scuola moderna e perfino contemporanea vengono di lì: il ruolo del latino; l'insegnamento grammaticale e retorico della lingua; l'immagine della filosofia, come logica e metafisica.

3. *L'immaginario cristiano e l'educazione: aristocrazia e popolo*

C'è però un campo sociale educativo che è centrale nel mondo medievale e che la ricerca storica attuale ha sottolineato come fondamentale: quello dell'immaginario, istituito attraverso molteplici vie (linguistiche, scritte e orali anche, ma soprattutto iconografiche) e strutturato intorno al valore religioso risolto nella forma cristiana e così saldamente organizzato in modo da dare il profilo a tutta una cultura. Esso è legato a un'immagine del mondo come ordine, voluto da Dio e stabilito una volta per tutte, invariante, definitivo, sempre giusto; ogni ribellione a quest'ordine dà luogo al peccato, ad una deviazione colpevole e che deve essere espiata ed è la Chiesa la depositaria del potere di espiazione, di perdonare e di imporre sanzioni, fino a quella suprema della scomunica che, mettendo il soggetto fuori della comunità cristiana, lo priva di ogni diritto e di ogni potere. Per quanto riguarda la società, essa viene letta come illuminata dai due soli (Chiesa e Impero), che devono coordinarsi, ma sempre in un rapporto gerarchico (per alcuni con priorità assegnata alla Chiesa, per altri all'Impero), anche se poi in realtà confliggono e si oppongono. In relazione alla mentalità siamo davanti ad una concezione del mondo che pone il senso in un oltrepassamento della vita mondana (esperienza di peccato, «valle di lacrime», esilio spirituale, etc.) nel valore religioso e nei parametri di rinuncia di *meditatio mortis*, di tensione ultraterrena, di attesa escatologica che esso implica: l'uomo medievale, pur ben radicato nel suo ambito locale di vita e nutrito di quelle tenaci passioni, guarda in alto, alla vita della fede e alla purificazione dell'esperienza religiosa (si pensi a Dante e alla sua *Divina Commedia*); è un uomo passionale, nutrito di spirito del gioco ma anche di spirito tragico, che è lacerato tra possesso, carnalità, spirito di vendetta e misticismo, elevazione spirituale, etica del sacrificio; è un uomo che vive in una realtà intessuta di miti e di riti e che nella ritualità (da quella del torneo a quella delle pene capitali, a quella delle feste religiose e civili – come il Carnevale)

scopre uno dei canoni della convivenza sociale.

Questa concezione del mondo dà vita ad un duplice immaginario: uno aristocratico e uno popolare, che hanno percorsi e mezzi di diffusione diversi. Il primo viene veicolato dal libro, il secondo dalla parola, dall'immagine, dal rito. Il primo è connesso, soprattutto, a una visione mistica e teologica della religione, orientata ora a valorizzarne gli aspetti volontaristici e di adesione per fede, ora invece quelli razionali, dando spazio ad una elaborazione capillare della fede secondo un modello logico e sistematico. Il secondo è caratterizzato da una cultura popolare che semplifica il messaggio religioso e respinge la formalizzazione/ritualizzazione dei comportamenti umani (la guerra nel torneo, l'amore nell'amor cortese), per guardare anche al «basso» dell'uomo, al corpo, al sesso, all'irreligiosità, al comico, restituendo ad essi cittadinanza e ponendoli come «valori eversivi» (ad esempio nel Carnevale). La semplificazione del messaggio religioso trova testimonianza nei predicatori e nel loro linguaggio spesso greve, violento, etc. oppure nei cicli pittorici che illustrano i contenuti della fede, ma il più spesso con intenzioni di evocare il terrore, di creare paure o speranze (come accade nelle allegorie dell'Inferno e del Paradiso, poi anche del Purgatorio che viene istituito in una fase di laicizzazione della vita europea, intorno al 1200).

Tutti i processi legati alla costituzione/diffusione di questo complesso immaginario sono processi educativi. Educano i predicatori con la loro parola profetica e da moralisti, che vuole incidere sui costumi attraverso l'evocazione del peccato e il richiamo al pentimento. La parola dei predicatori tende a farsi parola di maestri di vita morale. E sono predicatori tanto i pontefici quanto i monaci, nel momento in cui «parlano al popolo». Lo è Francesco d'Assisi, la figura più alta della religiosità medievale pauperistica, ma che fu – subito dopo la morte – normalizzata per poterla diffondere senza traumi per la Chiesa e quindi depurata dai suoi aspetti più radicali e soprattutto ereticali. Educano i pittori e i letterati. I cicli pittorici (della vita di Cristo, di quella di Maria, di san Francesco o di sant'Agostino, etc.) tengono lezioni di vita morale e codificano comportamenti esemplari e li esaltano attraverso la potenza dell'immagine. Anche i testi letterati educano: si pensi alla *Vita nova* e alla *Commedia* di Dante; sono due opere che trattano di esperienze di formazione le quali vanno comunicate per

educare, per trasformare comportamenti, per attuare rigenerazioni interiori. Ancora di più agiscono in tal senso le agiografie dei santi, le raccolte di meditazioni religiose, di poesie religiose, etc.

La cura educativa che il Medioevo dedica all'immaginario ci indica sia il tasso forte di ideologia che attraversa quella società (feudale e poi mercantile) e, attorno al religioso, aggrega una visione del mondo che capillarmente si diffonde e modella espressioni e comportamenti, timori e speranze, convinzioni ed azioni, sia il carattere autoritario, dogmatico, conformistico di questa azione educativa, di cui sono depositarie le classi colte e dotate di potere – gli *oratores*, gli ecclesiastici *in primis* – e che esercitano attraverso molti strumenti (dalla parola all'immagine, al rito, etc.) in modo «microfisico» (o «micropsichico») costruendo un tessuto uniforme e profondo (che agisce nella profondità del soggetto) nella vita sociale, un tessuto persistente e che neppure le avventure del Moderno riusciranno del tutto a trasformare e tantomeno a rimuovere. La visione religioso-cristiana del mondo, edificata nel Medioevo, resta come un fattore centrale anche nel politeismo ideologico del Moderno e vi gioca – specialmente a livello popolare – un ruolo di coscienza archetipica della collettività.

4. *Tra società gerarchica e mondo borghese, tra Alto e Basso Medioevo*

Il millennio che costituisce il Medioevo va però distinto in due fasi – almeno in due – profondamente diverse fra loro: la prima è quella che inizia dopo le invasioni barbariche e che si chiude intorno al Mille (anno simbolico del rinnovamento del millennio, ma anche data storica di una complessa rottura sociale e culturale, e prima ancora economica), che prende il nome di Alto Medioevo e si aggrega attorno al modello della società feudale, contrassegnata da un atteggiamento difensivo, da problemi di sopravvivenza, da scambi ridotti, ma pur da grandi fiammate religiose e politiche (il monachesimo, la *renovatio imperii*, la *civitas christiana*, etc.) e da un brulichio di eventi all'interno delle strutture bloccate del mondo feudale; la seconda è quella del Basso Medioevo che dal Mille, attraverso il risveglio delle città e dei commerci, delle scienze e delle arti, delle lotte sociali e religiose (tra eresie e *jacqueries* o rivolte contadine), attraverso la costituzione di stati nazionali (la Francia, l'Inghilterra, poi anche la Spagna)

e di stati-signorie (in Italia), attraverso i grandi conflitti che attraversano la vita della Chiesa, dà corpo ad una società più dinamica, più inquieta, anche più libera che alimenta uno spirito nuovo, quello borghese (individualistico, produttivo, autonomistico, etc.) che troverà poi la più netta vittoria nel mondo moderno e arriva a imporre nuovi modelli politici, nuove strutture sociali, una nuova cultura (più mondana e più articolata/specializzata) e anche un nuovo modello umano (intraprendente, emancipato, cosciente del proprio valore e della propria libertà) intorno alla fine del Quattrocento. È allora che tutta l'Europa viene ridefinendo i propri confini (a est e a sud: rispetto all'invasione turca; a ovest: rispetto alla scoperta delle rotte atlantiche) e riorganizzando la propria identità sociale, culturale e politica attraverso l'avventura dell'Umanesimo italiano.

Se l'Alto Medioevo si modella intorno al principio del feudo e ai rapporti di vassallaggio che ne organizzano la vita interna e la stessa struttura politica; se socialmente questa età si delinea come contrassegnata da una società gerarchica, da rapporti di fedeltà e di dipendenza, da una staticità sociale ignota al mondo antico come poi a quello moderno; se culturalmente è dominata dalla religione e dall'idea della *res publica christiana* che annulla in buona parte gli echi della cultura classica e ricostruisce nell'immaginario popolare una nuova concezione del mondo, con nuovi miti, nuovi ideali, nuovi testi e nuovi modelli; tutta l'educazione – e la pedagogia – altomedievale si caratterizza come statica e uniforme intorno al principio della fede cristiana e della Chiesa come depositari del modello di *paideia* cristianizzata e del ruolo di magistero, che essa esercita attraverso molte vie in una società a cultura prevalentemente orale e visiva, ma vie efficaci che agiscono nelle profondità del soggetto, conformandone l'immaginario. Non è un caso, infatti, che le ricerche sulle mentalità e l'immaginario, tipiche della storiografia attuale, abbiano avuto nel Medioevo il proprio campo di avvio (con Huizinga e la civiltà del gotico fiorito nei Paesi Bassi; con Ariès e lo studio delle immagini dell'infanzia e della morte; etc.) e il maggior terreno di espansione (si pensi a Le Goff e a Duby e alle loro ricerche sugli immaginari medievali: dal Purgatorio alla controcultura dei *clerici vagantes*, etc.). In quella società chiusa, ma formicolante, l'immaginario è un regolatore fondamentale: produttore di ordine e di tensione ad un tempo, rinsalda i vincoli sociali, ma anche rinnova i confini (ideali) di quella società.

Anche l'educazione – poi –, in questa società gerarchica, si organizza in forme diverse, spesso contrapposte: se da un lato – nelle aristocrazie – si raffina, si formalizza, si ritualizza (si pensi alla cultura letteraria e legata al castello, alla Cavalleria, alle Crociate, alla donna idealizzata sia dai trovatori che dagli stilnovisti) e si richiama ai modelli classici (Virgilio in testa), nutrendosi degli antichi miti (di Troia, di Enea, etc.), dall'altro, nel popolo, si coagula una cultura del magico e del «basso» (del corpo, del sesso, come abbiamo accennato), connesso ai temi della fortuna (la ruota che gira) e della morte (la falce che taglia via), del godimento (il paese di Cuccagna) e del rovesciamento (il Carnevale), come ha ben individuato Bachtin nella sua opera su Rabelais; cultura popolare che è tuttora un ricchissimo campo di studi (si pensi alle ricerche di Camporesi e a quelle di Ginzburg, etc.). L'educazione delle aristocrazie si ritualizza ma anche si classicizza, separandosi nettamente dalla società con le sue lotte e i suoi bisogni, quella popolare si immerge in questa realtà, si carica di realismo, si articola in conoscenze tecniche (del fare) e si contrappone a quella separata e artificiale dei ceti alti, si compie negli spazi aperti del sociale (nella bottega, nella piazza, nella festa) e non in quelli separati del castello o della cella del monastero. Una società rigidamente gerarchica separa e contrappone – gerarchizzandoli – anche i modelli educativi e culturali.

Nel Basso Medioevo – invece – si attua una prima rivoluzione sociale – la nascita della borghesia – che implica una rivoluzione culturale e una economica come effetto e come causa. Nelle città viene formandosi nelle corporazioni e attraverso la ripresa dei commerci una nuova classe sociale, fortemente individualistica e autonoma, attenta alla produzione dei beni e all'incremento della ricchezza che viene reinvestita – capitalisticamente – nella produzione. Tale classe sociale nuova prende quota, allarga il suo raggio d'intervento, dinamizza tutta la vita sociale premendo sugli organismi politici e religiosi e producendo una trasformazione della mentalità dei ceti più dinamici all'interno delle zone geografiche più attive d'Europa (l'Italia e i Paesi Bassi in particolare, ma anche la Germania Baltica). I nuovi ceti mercantili elaborano una visione del mondo più radicalmente laica attenta alle passioni e ai conflitti sociali, accentrata sull'uomo e sulle sue capacità di astuzia, sui suoi bisogni elementari e di realizzazione sociale, che alimentano la cultura della società post-feudale, comunale e urbana a partire dal Mille e affermatasi nel corso del Duecento

e del Trecento come nuova linfa della vita sociale europea. Anche la fede cristiana riceve un rinnovamento radicale: viene attraversata da forti spinte ereticali (gli Albigesi, ad esempio), da movimenti millenaristi ed escatologici (che annunciano l'avvento di una nuova Età della storia più giusta e più intimamente cristiana), da movimenti pauperistici, da nuovi ordini mendicanti e predicatori (i domenicani e i francescani); tutti fenomeni che accompagnano il rilancio delle città e il complicarsi dei rapporti tra le classi già agli albori della società borghese: i gruppi popolari manifestano in chiave religiosa il loro riscatto sociale e danno vita a una nuova immagine (più evangelica, più pauperistica, più escatologica) del Cristianesimo. La Chiesa squassata da queste esigenze di rinnovamento e dalle profonde crisi che l'attraversano vive una fase altamente drammatica, che – però – viene rivitalizzata dai nuovi movimenti religiosi e da alte voci profetiche (come santa Caterina da Siena, ad esempio).

In questa età così complessa e dinamica, così inquieta e drammatica anche l'educazione/istruzione subisce una profonda trasformazione: si istituzionalizza a livello superiore in una organizzazione del tutto nuova quale l'*universitas studiorum*, libera aggregazione di docenti e studenti che accoglie le diverse specializzazioni del sapere e forma i professionisti necessari ad una società in trasformazione.

In Italia, in Francia, in Inghilterra nel breve giro di alcuni decenni nasceranno le maggiori università europee, che diverranno centri di elaborazione culturale e di aggregazione di intellettuali, rinnovando radicalmente la trasmissione culturale e il modello di cultura (che si fa più razionalistica, più scientifica, più tecnica, anche). Mutano anche i processi educativi nella famiglia (che tende già a ridefinirsi secondo il modello nucleare, almeno nelle aree più evolute e nelle città) e nella società (con le corporazioni e la regolamentazione della formazione professionale e artigianale attraverso le aggregazioni religiose e dei laici con funzioni sia di edificazione sia di organizzazione del tempo libero). Si rinnovano i processi formativi nelle botteghe, nei conventi, nelle parrocchie e nelle pratiche religiose, nascono gli istituti caritativi per gli orfani, per i malati, per gli illegittimi.

Tutto l'universo dell'educazione subisce una trasformazione in senso borghese: si specializza, si articola, si socializza e, gradatamente, anche si laicizza, si separa dal predominio ecclesiastico, ponendo in essere i primi

germi dell'età moderna.

5. *Una lunga età di trasformazioni e lo «sfondo» del moderno*

Il Medioevo appare quindi una lunga e complessa età di profonde trasformazioni, geografiche, sociali, politiche, ma anche economiche e culturali che, pur aggregandosi intorno al messaggio cristiano il quale si pone come il cemento spirituale di tutta questa età, manifesta alcuni effetti che avranno una lunga durata e saranno al centro anche dell'età moderna, anzi ne costituiranno la struttura fondamentale. Così il Medioevo dissolve il mondo classico e antico, con le sue istituzioni, le sue culture, i suoi miti e le sue mentalità, le sue regole economiche e sociali e ad esso viene sostituendo un mondo nuovo, connotato intimamente dall'ideale cristiano e da almeno tre strutture originali: 1) l'Europa; 2) la cultura laica; 3) le nazioni: strutture che si disporranno a matrici profonde della stessa età moderna. L'Europa con il suo policentrismo e con i suoi conflitti, ma anche con la sua unità dinamica, legata ad una comune vita spirituale e a una comune cultura, sarà al centro di tutta l'avventura della modernità, fino agli esiti stessi della storia contemporanea e fino al suo superamento dopo la seconda guerra mondiale. La cultura/mentalità laica sarà la protagonista della società moderna, che porrà limiti ai poteri assoluti e/o universali (lo Stato e la Chiesa) e porterà a maturazione le istanze di libertà già poste in essere dal Medioevo (come sottolineava Braudel), sarà l'interprete delle rivoluzioni e il volano della cultura moderna. Le nazioni, infine, saranno sempre più al centro dell'impegno politico, della vita collettiva, sia come strutture sia come miti, e aggregheranno forze e ideali animando la vita complessa dell'età moderna.

Gli effetti storici del Medioevo – di cui abbiamo indicato solo alcuni punti – costituiranno anche, in campo educativo, delle strutture di lunga durata: tali saranno l'università e il suo modello didattico; la formazione professionale artigiana connessa al sapere corporativamente organizzato, separato dalla cultura generale: anche se questo è un aspetto ereditato dal mondo antico; le istituzioni sociali di carattere religioso che sono preposte, anche nello stato moderno, come nuclei di formazione di base; la famiglia vista come investita di un compito essenziale di educazione, che sta prima di ogni intervento pubblico ed è – per questo – fondamentale; la nascita di

istituzioni caritative-educative che organizzano in modo nuovo l'impegno della società rispetto alle diverse classi di soggetti che in essa convivono, fino a toccare anche i più marginali.

Il Moderno stesso, quindi, trova la sua più vera identità se ricollocato sullo sfondo del Medioevo e della sua complessa avventura, anche se – ovviamente – ad esso non si riduce, né può ridursi, come pure il Medioevo non può esser visto come matrice del Moderno e basta, poiché – in realtà – è, invece, una lunga età di fermenti, di trasformazioni, di rotture e di rinnovamenti, di sgretolamenti e di riaggregazioni, che investe il campo economico e quello sociale, quello politico e quello culturale, etc., dando di sé l'immagine di un brulichio di eventi e di sviluppi in molte direzioni, i quali – pur avvenendo sullo sfondo dell'ideologia cristiana che alimenta e domina la storia di quei mille anni – ci rimandano la visione di una civiltà altamente vitale, aperta in molte direzioni e niente affatto monolitica o bloccata, anzi inquietamente rivolta a salvaguardare o imporre istanze di libertà all'interno delle maglie compatte di una società apparentemente uniforme.

II. L'Alto Medioevo e l'educazione feudale

1. *L'educazione nella società feudale*

La lunga età del Medioevo – che si sviluppa tra il 476, anno della fine dell'Impero Romano d'Occidente, e il 1492, anno della scoperta dell'America, o tra altre date simboliche a queste assai vicine – è caratterizzata da una nuova organizzazione della società che si struttura intorno al feudo. Il feudo è una unità territoriale, governata da un signore che vi agisce come fonte del diritto, che si impegna alla sua difesa militare, che impone agli abitanti del feudo l'impegno alla fedeltà e alla sottomissione, in cambio di protezione. L'economia del feudo è – in genere – di sussistenza, che produce e consuma *in loco* le merci di cui ha bisogno, in cui è ridotto al minimo lo scambio e che si presenta come prevalentemente agricola. La cultura, nel feudo, si sviluppa soltanto nel castello del feudatario o nelle chiese e, soprattutto, nei monasteri: anch'essa è contrassegnata da pochi scambi e tutta improntata alla fede cristiana, ai suoi dogmi, ai suoi miti. La società feudale è, quindi, una società fissa, con scarsa mobilità e poco ricambio; è una società di ordini, in cui gli uomini sono stabilmente collocati e con un ben determinato ruolo sociale. Al vertice stanno i *bellatores* (i guerrieri) e gli *oratores* (i chierici), al di sotto i *laboratores* (contadini, artigiani, cioè il popolo), ma ogni ordine ha precisi diritti e doveri che, soprattutto in basso, sono assai vincolanti e caratterizzano la condizione dei *laboratores* come condizione di servitù (i «servi della gleba» erano, infatti, i contadini, posti al gradino più basso della società feudale).

Furono le invasioni (da sud con l'Islam, da est con gli Unni e poi con gli Ungari, successivamente da nord con gli Scandinavi) a determinare la nascita dell'economia feudale: il Mediterraneo divenne carico di rischi per i commerci e i popoli sulle due rive erano aperti nemici fra loro a causa della fede religiosa; le vie di comunicazione terrestri erano insicure e poco

frequentate; ogni gruppo sociale si arroccava in se stesso per difendersi e sopravvivere, sulle coste e nell'entroterra. Ma decisiva fu anche la caduta dell'Impero che fece scomparire ogni autorità centrale, dando vita ai regni barbarici così etnicamente conflittuali e così politicamente instabili. Altro fattore decisivo per la nascita del feudalesimo fu lo spopolamento delle città e lo spostamento del centro della vita sociale nelle campagne: le grandi ville tardo-imperiali, veri e propri quasi-villaggi, indicano già una linea di tendenza che diverrà più esplicita e generale. La società e l'uomo feudale sono poi – anche – il prodotto della mentalità cristiana, che incentra tutta la vita sull'oltretomba, rende la vita mondana travagliata dalla coscienza del peccato, vede «il mondo sensibile come una specie di maschera», che allude a «una realtà più profonda». Dal mondo si cerca «evasione» e lo si legge in vista di una «catastrofe finale», già delineata nell'*Apocalisse*. «In questa società cristiana, nessuna funzione di interesse collettivo sembra più indispensabile di quella degli organismi spirituali», e la «nozione di un mondo terrestre tutto compenetrato di soprannaturale cospirava in ciò con l'ossessione dell'aldidà» (Bloch).

Ma la società feudale ha soprattutto – alla sua base – nuovi vincoli tra uomo e uomo, non più connessi alla *polis* o alla *civitas* e neppure alla *communitas christiana*, bensì a «legami di sangue» che fondano il «lignaggio» e saldano rapporti di parentela come primari ed esclusivi; che favoriscono la dipendenza e la faida o la vendetta, secondo un modello di socializzazione pre-civile; che si manifestano nella solidarietà economica. Così «la forza del lignaggio fu uno degli elementi essenziali della società feudale» e proprio la «relativa debolezza» di questa società «spiega l'esistenza» di tali legami come fondamentali. Certamente anche la società feudale non fu immobile nel tempo e non fu esente da differenziazioni geografiche. Ci fu una fase di incubazioni di tale società, tra fine dell'Impero, invasioni ed età Carolingia, poi la fase «aurea» del feudalesimo tra Carlo Magno e il Mille, infine una fase di declino, di revisione e di trasformazione delle strutture feudali, con la ripresa delle città e degli scambi e di una cultura più dinamica e aperta, tra l'XI e il XIII secolo, poiché «l'evoluzione dell'economia porta con sé una vera e propria revisione dei valori sociali», con l'affermazione degli artigiani e le *artes*, ad esempio. Dal punto di vista geografico, poi, se l'Italia mantenne una posizione assai particolare, tenendo in vita le città e gli scambi (si pensi a Venezia) e un legame con la cultura classica (attraverso la

Chiesa e relativo al diritto), in Germania tale cultura si affermò in pieno, come pure in Francia (con l'Impero Carolingio), in Inghilterra arrivò attraverso la conquista normanna, nelle zone dell'Est-Europa restò in vita – nella sua forma più rigida – fino a tempi a noi molto vicini (il Sei-Settecento).

In questo tipo di società – gerarchica e statica – il problema educativo si pone in una forma radicalmente dualistica, con una netta distinzione di modelli, di processi di formazione, di luoghi e pratiche del formarsi tra classi inferiori e nobiltà, che delinea forme e percorsi radicalmente separati; allo stesso modo l'educazione si organizza in istituzioni – come la famiglia e la Chiesa – che hanno una identità supposta permanente (almeno in teoria) e quindi manifestano una forte impermeabilità al mutamento, determinando un tipo di educazione tradizionale, satura di valori uniformi e invariabili, legati alla visione cristiana del mondo. L'educazione nell'Alto Medioevo è, quindi, distinta tra nobiltà e popolo, tra «scuola» e «apprendistato» ma anche si alimenta della *paideia* cristiana che viene reinterpretata in sede teorica e istituzionale (si pensi alla Cavalleria) come pure degli esempi «esterni» di Bisanzio e dell'Islam. Infatti seppur chiuso in se stesso l'Occidente feudale non è affatto impermeabile: è tutto un pullulare di spostamenti (pellegrinaggi, fiere), mantiene alcuni scambi con altre aree culturali (attraverso Venezia con Costantinopoli; attraverso la Spagna con l'Islam), fantastica intorno all'esotico e al lontano, etc. Anche i modelli e le pratiche educative risentono direttamente di questa ambiguità, di questa autosufficienza e di questa attenzione alle culture vicine ma diverse. Siamo davanti al «monopolio ecclesiastico dell'educazione» e al diffondersi del modello cristiano, come ideale e come reticolo di istituzioni educative, ma l'egemonia cristiana viene anche, incrociando altri modelli, a nutrirsi, almeno in parte, di queste esperienze diverse.

III. Il Basso Medioevo e l'educazione cittadina

1. *Dopo il Mille: una svolta anche educativa*

Il Mille, come ci hanno ricordato molti storici, fu veramente una data spartiacque. Nel breve giro di alcuni decenni la storia d'Europa subì una profonda trasformazione: una crisi profonda fu superata, nuove energie giunsero a maturazione, un intenso dinamismo si diffuse in Occidente, nuove strutture – economiche, culturali, politiche, sociali – vennero prendendo corpo. Siamo davanti ad una ripresa di iniziativa della storia occidentale che si delinea intorno alla nuova realtà dell'Europa, allo sviluppo economico, alla crescita tecnica, all'affermazione di una nuova classe sociale – la borghesia –, allo slancio del pensiero, alla conflittualità politica e ad una società più dinamica e più mobile; fattori tutti che vengono a definire un'età nuova, aperta a nuovi valori (la libertà, la nazione-stato) e con nuovi protagonisti (le città, gli individui, i Comuni, i borghesi). Prima di tutto siamo ormai oltre i confini della società feudale, chiusa e bloccata, agricola e senza scambi; siamo oltre quella società di ordini (trinitaria, è stata detta, e gerarchizzata) e dentro un mondo che si fa sempre più conflittuale e complesso, sempre più articolato e plurale, che vede crescere protagonisti e tensioni (a livello politico: il Papato, l'Impero, i Comuni, gli Stati nazionali). Siamo anche di fronte ad un'Europa che si è salvata dagli attacchi di Musulmani, Scandinavi e Ungari i quali ne hanno squassato le strutture e gli ordini, ma senza abbatterla: anzi, fondendosi poi nella *res publica christiana*.

«All'inizio del nuovo millennio la *res publica christiana* di fede cattolica, riparata al sud dalla potenza avversaria ma civilizzata dell'Islam, protetta a sud-est dalla presenza scomoda ma familiare dell'Impero bizantino, completata a nord e a nord-est da popoli che fino allora avevano costituito per essa una perenne minaccia, non era più esposta direttamente alle incursioni di barbari veri e propri. Più fortunata dell'Asia, dell'Africa e

della stessa Europa ortodossa, che rimasero aperte agli attacchi di popoli nomadi, l'Europa cattolica ha potuto sviluppare la propria civiltà, negli ultimi mille anni, senza temere irruzioni imprevedibili che venissero da uno spazio ignoto» (Lopez). Già intorno al Mille ciò che risulta ben delineata è, appunto, l'Europa: questa entità politico-culturale, insieme plurale e unitaria, a carattere decisamente conflittuale, aperta agli scambi e gelosa della propria autonomia, come della propria complessità. L'Europa è pluralismo di stati, di etnie, di tradizioni, ma anche unità spirituale, di culture e di fede, di miti e di ideali. L'Europa è la terra della libertà, contrassegnata dai processi di autonomia di individui, gruppi, popoli e culture e dagli ideali sovranazionali (la Chiesa, l'Impero), ma che si fanno sempre più deboli e più problematici.

Sempre intorno al Mille comincia a prendere corpo la borghesia, una classe sociale cittadina, legata agli scambi, ardimentosa e imprenditrice, che nutre una precisa coscienza-di-sé, come classe centrale e attiva, dinamica, portatrice di un progetto socio-politico di trasformazione. La borghesia è anche la classe che fa maturare principi nuovi, nuovi valori e nuovi ideali: l'individuo, la libertà, la produttività. Valori che si dispiegheranno poi, nell'Età moderna, ma che già nel Basso Medioevo si trovano attivamente presenti nella vita sociale e nella cultura, a partire dall'Italia, che con la civiltà comunale avvia l'affermazione di nuovi soggetti sociali e di nuovi ideali e valori collettivi. E con l'Italia, poi le Fiandre o le città anseatiche. E – ancora in Italia – le repubbliche marinare (Amalfi e Venezia, Genova e Pisa) riapriranno i commerci con l'Oriente e uno scambio di merci nel Mediterraneo e da lì – per via fluviale – in Europa. Anche la cultura si trasforma: si affermano le lingue nazionali e cominciano a delinearsi letterature in lingua volgare; si ha una ripresa della filosofia – come organizzata intorno alla dialettica che ne contrassegna l'identità razionale –, della scienza (attraverso gli Arabi), del pensiero religioso, con la crescita di eresie millenaristiche e pauperistiche, dell'architettura, con le grandi costruzioni romaniche e poi con quelle – arditissime – del gotico.

È tutto un mondo che si viene rinnovando, pur sorretto – per così dire – dai pilastri universalistici della Chiesa e dell'Impero, ma che – ora – confliggono tra loro e lasciano spazio – anche politico – a organismi diversi, più locali e più frantumati, ma potentemente attivi nella vita sociale (le città, le nazioni). Siamo già oltre il feudalesimo (che pur permane come

struttura-base della società europea) e incamminati – sempre più sensibilmente – verso la Modernità. Anche l'educazione non è estranea a questo processo. Mutano le tecniche e si trasforma il lavoro, che implica sempre più specializzate competenze e coinvolge sempre più individui legati da conoscenze e interessi comuni: nascono le Corporazioni. Si rinnova l'ideologia, che vede il popolo sempre più attivo protagonista di movimenti ideali e di lotte sociali (le sette pauperistiche o le *jacqueries* – lotte contadine –, ad esempio) e che viene riorganizzando la propria ideologia (religiosa e morale soprattutto). La città educa attraverso le sue lotte politiche, tra fazioni e tra gruppi sociali, alimentando poi passioni e una produzione letteraria o artistica che vuole «parlare al popolo» (anche se colta e letteratissima: si pensi alla *Commedia* di Dante). Inoltre la città, con le sue lotte politiche, coi suoi sviluppi tecnici, afferma sempre più nettamente – nella cultura e nell'azione – la centralità del paradigma razionale.

2. *Le università, i «clerici vagantes», la «lectio»*

Fu dall'evoluzione delle scuole cattedrali, che «cominciarono ad assumere un carattere più corporativo e nel giro relativamente breve di un secolo evolsero nel nuovo istituto dell'Università – o *studium generale* come fu chiamata in un primo tempo» (Bowen), e dalla formazione di scuole cittadine indipendenti dalla Chiesa che prese corpo quel modello di istituzione educativa che nel corso di tre secoli si impose in tutta Europa e divenne «il principale istituto di istruzione da un capo all'altro dell'Occidente», continuando a dominare la scena dell'attività educativa per i secoli a venire, su su fino ad oggi, momento nel quale vive un rilancio del proprio ruolo e una riorganizzazione della propria immagine strutturale e culturale. Furono soprattutto l'Italia e la Francia ad avviare il moto di fondazione di istituzioni universitarie, seguendo modelli diversi, ma accomunati da un rigoroso itinerario di studi, fissato negli statuti e sottoposto al controllo della corporazione.

A Parigi lo *studium generale* nacque intorno alla scuola episcopale illuminata dal prestigio di Abelardo, pressappoco nel 1150, istituendo un corso relativo al *trivium* (arti liberali), poi alla teologia, al diritto, alla medicina, che venivano a costituire il livello superiore di insegnamento.

Vennero poi riconoscimenti da parte del Papa, di Filippo II Augusto e infine quello ufficiale del papa Gregorio IX nel 1231 con la bolla *Parens scientiarum*, che imponeva il giuramento ai docenti, riconoscendone però il diritto di libertà. Al proprio interno l'Università di Parigi viene organizzandosi in collegi per accogliere i giovani studenti e in nazioni secondo la prassi bolognese: francese, normanna, piccarda e inglese. Gli studenti, passati dalle arti liberali alle tre facoltà superiori, svolgevano anche il ruolo di insegnanti nella facoltà inferiore. Continui furono i conflitti tra le corporazioni studentesche e quelle dei docenti delle tre corporazioni superiori (teologia, diritto, medicina), ma così «si assicuravano il diritto a una buona dose di autogoverno, compresa l'elezione dei propri funzionari e dell'amministratore generale». Gli studi duravano dai 5 ai 7 anni e si concludevano (intorno ai 21 anni) con una «cerimonia di disputazione o dibattito» (*determinatio*) che nominava lo studente *baccelliere*. Dopo altri due anni di studio lo studente era nominato *magister* (attraverso la *licentia* conferita dal Cancelliere). Dopo sei mesi, poi, veniva *licentiatus*, con una cerimonia, ed era *magister* a tutti gli effetti.

Ma a Parigi la facoltà più importante e più illustre era quella di Teologia, dove insegnarono i grandi maestri della filosofia scolastica e che sulle orme di Abelardo rinnovò lo studio della teologia, aprendola alle procedure razionalistiche dell'aristotelismo. Inoltre si venne fissando il metodo di studio della teologia, seguendo l'opera di Pietro Lombardo (1100 c.-1164 c.) *Libri quattuor sententiarum*, che organizzava le varie tesi su determinati argomenti in *pro* e *contra* (Trinità, Dio, Incarnazione, etc.), ed elaborando ricchi commenti alla *Bibbia*, accolta nella versione della *Vulgata*.

A Bologna già all'inizio del 1100 si hanno precise affermazioni della sua vocazione a farsi centro dello studio del diritto, sia per opera di Graziano, morto nel 1179, ma soprattutto di Irnerio (1050-1130), il quale avviò uno studio attento del *Corpus juris civilis* giustinianeo, soffermandosi in particolare sui principi giuridici che lo regolavano. Intorno allo *studium* bolognese venne organizzandosi una fiorente scuola di diritto, con vari giuristi fino a Francesco Accursio, morto nel 1259. Il riconoscimento della *universitas* (o corporazione studentesca) bolognese venne nel 1158 da Federico Barbarossa che spinse gli studenti a richiedere e ottenere dalla città varie «concessioni di diritti di alloggi» ed «esenzioni da tasse». Riuniti in quattro nazioni (lombarda, toscana, emiliana e ultramontana) ebbero

contatti difficili con la città, finché non furono riconosciuti i loro diritti e privilegi nell'«organizzare le proprie *universitates*», nell'«eleggere i propri rettori», nell'«esercitare un forte controllo» sulla condotta dello *studium*. Fu poi la Chiesa ad esercitare, già dal 1219, un controllo sull'Università bolognese. Lo *studium* bolognese fu specializzato nel solo diritto canonico e civile – *in utroque jure* – (non ebbe mai facoltà di teologia e la medicina fu accolta tardi), ma sviluppò anche uno studio della retorica come *ars dictamini* (arte della scrittura), per la quale si impegnarono innovatori della retorica, come Buoncompagno da Signa che valorizzò il modello ciceroniano, ma sottolineandone il carattere pratico.

Da questi due centri, tra loro quasi coevi, l'università si diffuse in tutta Europa: in Italia, già intorno al 1200, vi erano *studia* di arti liberali a Pavia, Verona, Vicenza, Firenze, Siena, Padova; nel 1300 vi erano ben undici Università, nel 1400 altre sette; in Francia le Università furono cinque nel 1300, altre quattro nel 1400; sette in Spagna (a cominciare da Salamanca); due in Inghilterra (Oxford e Cambridge), in Portogallo, in Germania, nei paesi slavi. La crescita delle università fu vertiginosa e costante, bene interpretando il nuovo dinamismo civile e culturale della società del Basso Medioevo. Le università si nazionalizzarono – soprattutto tra Tre e Quattrocento –, ma mantenendo una organizzazione sostanzialmente unitaria (per strutture, lavoro didattico, uso di testi e di lingua – il latino –, etc.).

Ma come si organizzavano gli studi universitari, un po' in tutta Europa? Secondo il modello della *lectio* scolastica e intorno alle figure di un tipo nuovo e inquieto di intellettuale, rappresentato dai goliardi o *clerici vagantes*. Questi realizzano spesso un gruppo «d'intellighenzia urbana», critica dell'ordine sociale, religioso e laico (si attaccano il nobile e il frate, ad esempio), che esprime una concezione della vita disincantata e mondanizzata, legata al «gioco, vino, amore» (come è rimasta codificata nei canti goliardici o *Carmina burana*), ma anche al «destino» e alla «morte»; gruppo che si viene a costituire attraverso i vagabondaggi studenteschi tra le diverse università europee e che esprime «temi pieni di possibilità avvenire», come le «idee di morale naturale e di libertinaggio» (Le Goff). Ma la formazione degli studenti nelle università medievali avviene attraverso un rigoroso metodo d'insegnamento di cui Abelardo fu l'iniziatore in forma organica e matura, col suo richiamo alla dialettica

come forma-principe del pensiero e alla logica come strumento di regolamentazione del linguaggio, con la sua opera *Sic et non* che innova la tecnica del dibattito scolastico, con la rubricazione dei *pro* e dei *contra*. Tale metodo ruota intorno al commento dei testi, sia teologici sia giuridici sia medici o altro (Abelardo o Graziano col *Decretum* o l'*Ars Medicinae* di Costantino l'Africano che sintetizzava Ippocrate e Galeno o Cicerone, etc.), posti come *auctoritates*. Intorno a quei testi e ai loro commenti si svolgeva la *lectio* (da *legere*) che fissava il significato grammaticale (*littera*), poi la spiegazione logica (*sensus*) e infine l'esegesi o interpretazione (*sententia*) di testi o parti di testi. Da questo lavoro nasce la discussione e questa fa emergere la *quaestio*, il problema, che dà luogo alla disputa (*disputatio*): questa era «la giostra dei chierici» che «si svolgeva sotto la guida del maestro» a cui spettava la conclusione, articolata in più tappe e ripresa e fissata infine per iscritto, dando luogo alle *quaestiones disputatae*. A queste si affiancavano anche le *quaestiones quodlibetales*, cioè su qualunque argomento, sulle quali si impegnavano, pubblicamente, soprattutto i maestri che venivano interrogati liberamente dagli intervenuti i quali cercavano di farli cadere in contraddizione. Così la Scolastica fu «stimolatrice di un pensiero originale obbediente però alle leggi della ragione», fino a Cartesio, fino a Kant e talvolta anche oltre.

In questo processo di apprendimento un ruolo fondamentale viene assunto dal libro, dagli *auctores* e dai maestri. Si fa così necessario semplificare la scrittura (col corsivo) e riprodurre più celermente il testo (ciò che avviene smembrando il libro in quaderni e copiandoli separatamente in molti esemplari), come pure renderlo più maneggevole (per formato) e più funzionale alla lettura di studio (senza ornamenti). Intanto si accelerano i tempi di scrittura con l'uso della penna d'oca o delle abbreviazioni. Il libro si fa strumento, e strumento di una cultura che tende a farsi sempre più diffusa, specialmente nelle città.

3. *Maestri della pedagogia scolastica*

All'interno delle *scholae* e poi delle università si venne rielaborando anche il pensiero pedagogico, cioè quella riflessione teorica intorno alla formazione, alla crescita umana e culturale del soggetto e al suo apprendimento di tecniche e di regole, come pure intorno al suo

inserimento sociale, di cui erano stati interpreti sommi Platone e Aristotele, ma che poi attraverso l'Ellenismo, Plutarco o Cicerone, poi Quintiliano, Plotino, etc., si era trascritta in termini cristiani con sant'Agostino, vero patriarca della pedagogia medievale, per ricevere riprese e interpretazioni con Scoto Eriugena o con sant'Anselmo. Anzi la Scolastica avvia una rilettura dell'educazione che coinvolgerà in modo radicale e innovatore sia i processi di formazione sia quelli di apprendimento. Se a questi secondi dettero un contributo fondamentale le Università con la loro organizzazione degli studi e i maestri che elaborarono quelle tecniche di lavoro intellettuale, i modelli di formazione che devono guidare l'operato educativo furono affrontati dai grandi intellettuali della Scolastica, con metodologie che risentono della grande disputa su ragione e fede che attraversa la fioritura – nel 1200/1300 – della filosofia scolastica. Saranno i due grandi Ordini mendicanti a delineare i diversi modelli di teorizzazione: il primo – tipico dei Domenicani – legato alla valorizzazione della ragione, in sé e come strumento per penetrare e dispiegare il significato della fede; il secondo – legato ai Francescani – rivolto a sottolineare la superiorità della fede rispetto alla ragione, la sua «sovrabbondanza» anche conoscitiva e quindi il privilegiamento della via mistica per conoscere la realtà e per formare l'uomo. E la grande disputa intellettuale avverrà in un secolo percorso da movimenti millenaristici e pauperistici, da forti tensioni ereticali (gli albigesi), che manifestano l'inquietudine della società basso-medievale e il suo cammino verso un'emancipazione dal controllo ecclesiastico e dalla organizzazione feudale. In questo ricchissimo contesto si delineano anche i nuovi modelli pedagogici ancora radicalmente caratterizzati dal Cristianesimo, ma ormai rivolti sia verso una laicizzazione della vita intellettuale sia verso un rinnovamento (in senso laico e attivo) della visione dell'uomo e della vita sociale.

Nell'ambito delle *scholae* saranno Pietro Abelardo (1079-1142) e Ugo di San Vittore, entrambi parigini e coevi, a delineare un primo quadro innovativo dei processi educativi. Abelardo, già a partire dalla sua opera autobiografica (*Historia calamitatum mearum*) in cui narra il tormentato amore per Eloisa, pone in rilievo una nuova identità umana, più individuale, più razionale, più libera che si propone anche come modello formativo. Così nell'*Epistolario* ritornano l'Abelardo-professore e

l'Abelardo-uomo, carichi di dubbi, di passioni, spinti da una volontà di ricerca che pone la ragione (la dialettica) come strumento-chiave di una formazione propriamente umana. Col *Sic et non* già ricordato Abelardo, invece, consegna alla Scolastica il metodo di studio e di studio razionale – articolato sulla dialettica – dei vari argomenti. Con la sua presa di posizione intorno alla *quaestio de universalibus* (gli universali sono i concetti di genere – es. umanità –: essi esistono *in re*, *in mente* o sono puri *nomina*?) che interpreta questi come concetti (seguendo Aristotele), aventi statuto logico e linguistico, delinea una concezione critica del pensiero e dell'indagine filosofica, che guarda alla formazione di un soggetto come intellettuale autonomo e, appunto, critico, già molto vicino al soggetto moderno.

Ugo di San Vittore nel suo *Didascalicon* propone – invece – un approccio mistico alla realtà, che va affrontata attraverso la *cogitatio*, poi la *meditatio* e infine la *contemplatio*. Anche la formazione del clero deve seguire queste tre tappe per raggiungere «quella Sapienza in cui sta immobile la Forma del Sommo Bene». La conoscenza viene, qui, valorizzata in ogni suo aspetto anche pratico (dalla tessitura al teatro), ma poi circoscritta agli ambiti teorici e fatta culminare nella conoscenza religiosa. Tale conoscenza poi – ed è l'aspetto didattico più rilevante – viene elaborata e fissata attraverso la memoria che diviene la facoltà di apprendimento per eccellenza (aspetto questo del *Didascalicon* che influenzerà profondamente la cultura medievale e le sue ricerche sull'*ars memorativa*).

Altre figure fondamentali furono anche i maestri di Chartres (Bernardo, Teodorico, Guglielmo) e Giovanni di Salisbury (1110-1180). I primi elaborano un pensiero fortemente naturalistico e rivolto ad esaltare, rispetto alle *auctoritates*, le posizioni dei moderni (appartiene a loro il celebre *slogan* che avrà tanta fortuna dei «nani sulle spalle dei giganti»: sono i moderni rispetto agli antichi, ma che comunque vedono più lontano); tesi che hanno una precisa rilevanza pedagogica ed educativa. Il secondo, nel suo *Metalogicon* (1159), elabora una «difesa del trivio» seguendo un metodo di dimostrazione razionale: «l'eloquenza è fondamento corretto e necessario per la progressiva ascesa alla conoscenza e alla verità» (Bowen), ma va coordinata alla sapienza e questa applicata alla fede, permettendone una comprensione razionale.

La grande opposizione tra aristotelici (razionalisti) e agostiniani (mistici) che percorre tutto il XII secolo trova la sua espressione massima

nell'opposizione tra san Tommaso d'Aquino (1224-1274) e san Bonaventura. San Tommaso, il sommo dottore della Scolastica, ne ha sintetizzato le tesi in un organismo filosofico ispirato ai principi del razionalismo e del naturalismo aristotelici che fungono da criteri di comprensione e giustificazione dell'intera metafisica cristiana. La sua opera massima, la *Summa theologica contra gentiles*, è anche il tentativo di offrire l'immagine suprema e organica del sapere cristiano, armonizzando ragione e fede, pur senza togliere alla fede (e alla rivelazione) la sua «eccedenza» rispetto all'analisi razionale. Anche Dio – attraverso le cinque vie: Dio come causa del moto, causa delle cause, causa dell'ordine, etc. – può essere provato razionalmente; anche i dogmi cristiani – dalla Trinità all'Incarnazione – possono essere analizzati e compresi logicamente; anche l'uomo – come soggetto animale e razionale insieme – è dualistico e unitario al tempo stesso, vero *sinolo* di materia e forma, ma in cui la forma (lo spirito) deve avere la funzione di guida nell'etica e nella politica, le quali devono non cancellare ma coronare e potenziare nei suoi aspetti più alti la naturalità dell'uomo, facendola incontrare con la rivelazione e con la fede. L'opera grandiosa di san Tommaso, che investì ogni ambito della teologia, della cosmologia e della filosofia medievali, definendole come «scienze», toccò anche il problema educativo, nel *De Magistro*, opera del periodo parigino 1256-59, rifacendosi a sant'Agostino, e sottolineò l'importanza del maestro nel risvegliare la mente dello scolaro, l'aspetto sensibile della conoscenza e dell'insegnamento, la possibilità di conoscere i «primi principi» di ogni scienza e di insegnarli ad altri risvegliando l'attività razionale. La pedagogia tomista è una pedagogia tutta intrisa della fede nella ragione. Tutto ciò spiega la condanna che di molte tesi tomiste fu fatta nel 1270 e poi nel 1277.

Intanto sul fronte francescano e mistico si collocava san Bonaventura da Bagnoregio (1221-1274), generale dell'ordine e biografo ufficiale di san Francesco, rivolto a ridimensionare l'effetto-rottura (ideologica e sociale, oltre che religiosa) del francescanesimo. Nel suo *Itinerarium mentis in Deum* (1259) sottolinea che la teologia è subordinata alla fede e che la vera formazione del cristiano è ascetica e mistica. L'opera condanna ogni posizione razionalistica e ogni esaltazione di Aristotele, per valorizzare, invece, una lettura della natura o della storia come rivolta a fissare il *vestigium Dei* e un approdo della conoscenza al misticismo, che solo ci

permette di cogliere – per via metarazionale – la presenza e la natura di Dio. In san Bonaventura tutto il sapere viene ricondotto (e ridotto) alla teologia e questa alla mistica indicando un ideale formativo per il cristiano che ripete le tesi agostiniano-platoniche correnti nell'Alto Medioevo e che qui vengono ribadite a gran voce.

Dopo – nel secolo XIV – la Scolastica realizzò un altro processo: più critico, più conflittuale, più articolato. Se Duns Scoto (1265-1308) riprendeva le tesi sui mistici e limitava le pretese della metafisica e della teologia, ordinandone con grande sottigliezza i caratteri e la presenza in ogni ambito della cultura, e i limiti (gli individui, che come tali sono *haecceitas*), Guglielmo d'Occam (1300-1349) col suo «rasoio» antimetafisico («*entia non sunt praeter necessitatem multiplicanda*»), con la sua logica *sermocinalis* (e non *de rebus*), con le sue posizioni ecclesiologiche radicali («*Ecclesia sunt fideles*») apre ad una nuova stagione di pensiero, più empirico-naturalistica, più critica e meno intrisa di metafisica-teologia; come pure Marsilio da Padova (1275-1329) col suo *Defensor pacis* elabora una teoria politica che fissa un criterio nella «pace civile» e che invoca la legge come regola nonché esalta una volontà che fonda il potere in nome della *pars valentior* (della parte prevalente), fuoriuscendo dalle posizioni autoritarie ed a investitura religiosa secondo cui il potere era stato delineato nel Medioevo.

Nell'elaborazione degli Scolastici il tema della formazione/educazione viene raccordato al rapporto ragione/fede, a quello individuo/libertà, a quello tra sviluppo e ordine, mantenendo così la riflessione pedagogica in stretto contatto con la metafisica che è – allora – la *regina scientiarum* e il vero centro teoretico del sapere. Così anche la pedagogia viene mantenuta ad un livello di riflessione rigorosa e universale.

Parte terza. L’età moderna

I. Caratteri dell'educazione moderna

1. *La Modernità come rivoluzione pedagogica*

Con la fine del Quattrocento (assumendo come anno-cerniera e anno-simbolo il 1453, con la caduta dell'Impero d'Oriente, o il 1492, con la scoperta dell'America, la morte di Lorenzo il Magnifico e con la cacciata dei mori da Granada o il 1494, con l'inizio delle dominazioni straniere in Italia) si chiude un lunghissimo ciclo storico e se ne avvia un altro, altrettanto lungo e forse ancora incompiuto, che viene indicato generalmente come Modernità. Si tratta di un ciclo storico che ha caratteri profondamente diversi dal precedente, rispetto al quale opera una consapevole rottura, e che manifesta strutture sostanzialmente omogenee e organiche.

Intorno all'individuazione di queste strutture e all'interpretazione della Modernità il dibattito si è fatto, nel corso dei secoli e, in particolare, negli ultimi decenni, assai acceso e complesso. Comunque tutti gli interpreti, in modo prioritario, sottolineano l'aspetto di cesura della Modernità, il suo carattere rivoluzionario, rispetto a una società statica per strutture economiche, per organizzazione sociale, per profilo culturale come quella che la precede: il Medioevo. Con la Modernità si avvia il declino e poi la scomparsa di quella società di ordini che era stata tipica appunto del Medioevo e che negava l'esercizio delle libertà individuali per valorizzare, invece, i grandi organismi collettivi (la Chiesa o l'Impero, ma anche la famiglia e la comunità), favorendo il blocco di ogni mutamento e ricambio sociali. Tale società di ordini era anche una società governata dall'autorità politica, religiosa e culturale, rappresentata al grado massimo dall'Imperatore e dal Papa, che erano i garanti dell'ordine sociale e culturale come pure gli interpreti e i simboli dell'ordine del cosmo, stabilito dall'atto divino della creazione.

Una tale società statica, autoritaria, tendenzialmente immodificabile,

pur nelle sue profonde – e costanti – convulsioni interne (lotte di ceti sociali, di gruppi religiosi, di ideologie, di popoli), entra in crisi alla fine del Quattrocento, quando l'Europa si laicizza economicamente (con la ripresa dei commerci) e politicamente (con la nascita degli Stati nazionali e la loro politica di controllo su tutta la società), ma anche ideologicamente, riscattando il mondano dal religioso e affermandone l'autonomia e la centralità nella stessa vita dell'uomo; quando l'Europa – che, va ricordato, è una costruzione medievale, promossa dalla fede cristiana e dall'idea dell'Impero – si apre al mondo: con le scoperte geografiche, con i suoi commerci, con i suoi intenti di colonizzazione, politica e religiosa; quando la cultura stessa subisce una duplice e profondissima trasformazione: si radica nell'uomo e nelle sue città, cioè si lega all'esperienza della vita individuale e sociale, sottratta a ogni ipoteca religiosa (come fa l'Umanesimo, soprattutto italiano) riscoprendo il valore autonomo del pensiero e dell'arte, oppure si orienta verso un nuovo ambito del sapere – scientifico-tecnico – che vuole interpretare il mondo *iuxta propria principia* e trasformarlo a vantaggio dell'uomo (come diranno Bacone e Galilei).

La rottura della Modernità si presenta, quindi, come una rivoluzione, e una rivoluzione in molti ambiti: geografico, economico, politico, sociale, ideologico, culturale e pedagogico; sì anche in quello pedagogico. Come rivoluzione geografica sposta l'asse della storia dal Mediterraneo all'Atlantico, dall'Oriente all'Occidente, e coi viaggi-scoperta e la colonizzazione delle nuove terre avvia un contatto assai stretto tra aree diverse del mondo, tra etnie e culture, tra modelli antropologici diversi (come accade con i «selvaggi» riconosciuti ora come individui inferiori-precivili ora come eredi diretti dell'«uomo naturale»).

Come rivoluzione economica chiude con il modello feudale, legato a un sistema economico chiuso, basato sull'agricoltura, per attivare, invece, un'economia di scambio, fondata sulle merci e sul denaro, sulla capitalizzazione, l'investimento, la produttività: modello che implica una razionalizzazione delle risorse (finanziarie e umane) e un computo del profitto come regola della crescita economica. Nasce il sistema capitalistico e nasce come indipendente da principi etici, di giustizia e di solidarietà, per delinearsi, invece, come caratterizzato dal puro calcolo economico e dallo sfruttamento di ogni risorsa (naturale, umana, tecnica).

Come rivoluzione politica la Modernità ruota intorno alla nascita dello

stato moderno, che è uno stato accentrato, controllato dal sovrano in tutte le sue funzioni, attento alla propria prosperità economica, organizzato secondo criteri razionali di efficienza; uno stato-nazione e uno stato-patrimonio nelle mani del sovrano. Così anche la concezione del potere muta: se pur ancorata a una visione sociale della figura del Re, l'esercizio effettivo del potere si distribuisce capillarmente nella società, attraverso un sistema di controlli, di istituzioni (dalla scuola al carcere, dalla burocrazia all'esercito, agli intellettuali) delegate alla elaborazione del consenso e alla penetrazione di una logica statuale (accentramento delle decisioni e del controllo) nella società nel suo complesso.

Come rivoluzione sociale promuove la formazione e l'affermazione di una nuova classe: la borghesia, che nasce nelle città e promuove il nuovo processo economico (capitalistico) come pure delinea una nuova concezione del mondo (laica e razionalistica) e nuovi rapporti di potere (ostacolando l'aristocrazia feudale e alleandosi con la corona, poi entrando in aperto conflitto anche con questa e col suo modello di stato-patrimoniale e di esercizio assoluto del potere).

Dal punto di vista ideologico-culturale la Modernità opera una duplice trasformazione: di laicizzazione, emancipando la mentalità – soprattutto delle classi alte della società – dalla visione religiosa del mondo e della vita umana e collegando l'uomo alla storia e alla direzione del suo processo (la libertà, il progresso); di razionalizzazione, producendo una rivoluzione profonda nei saperi che si legittimano e si organizzano attraverso un uso libero della ragione, la quale segue soltanto i suoi vincoli interni (siano essi logici o scientifici, cioè analitici o sperimentali) e si oppone ad ogni forma di pregiudizio. Sarà l'Illuminismo a caratterizzare in modo organico ed esplicito questo nuovo modello di mentalità e di cultura, con la sua fede nel *sapere aude* e nella *raison* come *critique*; con la sua opposizione alla metafisica e il suo legame strettissimo con la scienza e il suo *iter* logico e sperimentale.

Tutto ciò implica e produce anche una rivoluzione nell'educazione e nella pedagogia. La formazione dell'uomo segue nuovi itinerari sociali, si orienta secondo nuovi valori, stabilisce nuovi modelli. La riflessione su questi processi di formazione vive la trasformazione in senso laico e razionale che interessa l'ideologia e la cultura, cioè la visione del mondo e l'organizzazione dei saperi. Si attua così una radicale svolta pedagogica che

segue vie assai distanti da quelle intraprese dall'era cristiana (rivolte a formare l'uomo per la *civitas Dei*, risolto in senso etico-religioso e non etico-politico o prassico; delineate nettamente – e invalicabilmente – dal magistero della Chiesa; articolate diversamente per i diversi ordini sociali – *oratores*, *bellatores*, *laboratores*) che riattivano, invece, suggestioni – soprattutto teoriche – dell'antichità e della sua *paideia*, vista come una libera formazione umana a contatto con la cultura e con la vita sociale (si rilanciano Platone e la sua *Repubblica*, ma anche Plutarco e le sue *Vite*, anche i maestri di retorica e quelli di saggezza, da Epicuro agli stoici). Si segue il modello dell'*Homo faber* e del soggetto come individuo, pur collegandolo alla «città» e poi allo Stato, potenziandone le sue capacità di trasformare la realtà e di imporre ad essa una direzione e un traguardo, perfino quello dell'utopia.

Mutano, così, i fini dell'educazione, rivolgendosi questa a un individuo attivo nella società, liberato da vincoli e da ordini, posto ad *artifex fortunae suae* e del mondo in cui vive: un individuo mondanizzato, nutrito di fede laica e aperto al calcolo razionale dell'azione e delle sue conseguenze. Ma mutano anche i mezzi educativi: tutta la società si anima di luoghi formativi, al di là della famiglia e della chiesa, come pure della bottega; anche l'esercito, anche la scuola, come pure nuove istituzioni sociali (ospedali o prigioni o manicomi) agiscono in funzione del controllo e della conformazione sociale, operando in senso educativo; tra queste istituzioni, poi, la scuola occupa un posto sempre più centrale, sempre più organico e funzionale allo sviluppo della società moderna: della sua ideologia (dell'ordine e della produttività) e del suo sistema economico (creando figure professionali, competenze di cui quel sistema ha bisogno). Infine mutano anche le teorie pedagogiche, che si emancipano da un modello unitario, definito a priori e supposto come invariante, e vengono connotandosi in senso storico ed empirico, facendosi carico delle nuove esigenze sociali di formazione e di istruzione, modellando fini e mezzi dell'educazione in relazione al tempo storico e alle condizioni naturali dell'uomo, che – quindi – va studiato scientificamente (o, almeno, più scientificamente), in modo analitico e sperimentale, sia nelle sue capacità di apprendere, sia nei suoi itinerari di crescita fisica, morale, sociale. Con la Modernità nasce la pedagogia come scienza: come sapere della formazione umana che tende a controllare razionalmente le complesse (e molte)

variabili che attivano questo processo. Ma nasce anche una pedagogia sociale che si sa parte organica del processo della società nel suo insieme, nella quale svolge una funzione insostituibile e sempre più centrale: formare l'uomo-cittadino e formare il produttore, e poi su su fino al dirigente. Come pure nasce una pedagogia antropologico-utopica che tende a sfidare l'esistente ed a porre tale sfida audace come il vero senso del pensare e fare pedagogia (come fa Comenio, come fa Rousseau).

Nella Modernità la pedagogia-educazione si rinnova, delineandosi in forma nuova come sapere e come prassi, per rispondere a quel passaggio dal mondo tradizionale al mondo moderno su cui hanno insistito, anche di recente, storici e teorici della pedagogia, come Clausse e come Suchodolski. E il rinnovamento si è configurato come una rivoluzione: come uno strappo e un salto rispetto al passato e come la nascita di un nuovo ordine.

2. *Stato moderno, controllo sociale, progetto educativo*

Il mondo moderno è attraversato da una profonda ambiguità: è guidato dall'idea di libertà, ma attua anche una precisa e costante azione di governo; guarda a liberare l'uomo, la società, la cultura da vincoli, ordini, limiti e a far vivere intera questa libertà, ma – al tempo stesso – tende a conformare, e in profondità, l'individuo secondo modelli sociali di comportamento, a renderlo produttivo e integrato. Si tratta di un'antinomia, di una opposizione fondamentale che contrassegna la storia del Moderno, ne fa un processo drammatico e incompiuto, lacerato e dinamico al proprio interno, e quindi problematico e aperto. Va anche sottolineato che nella prima fase della Modernità – quella che coincide con l'età moderna, che va dal 1492 al 1789 – tale antinomia non si rende consapevole e, pur tra forti spinte alla liberazione (di classi, di soggetti, di idee) e una precisa idealizzazione della libertà (si pensi all'Umanesimo o all'Illuminismo, in cui la libertà è vista come la *dignitas hominis* e il lievito della storia), prevale l'elemento della conformazione, di una nuova regolamentazione della società e dell'individuo. Sarà poi nell'età contemporanea – dalla Rivoluzione francese ad oggi – che l'antinomia verrà assunta come una inquieta struttura e come un problema aperto e contraddittorio, accentuando la drammaticità e l'incompiutezza del

Moderno.

Fino al 1789, in quello che viene chiamato l'*ancien régime*, il mondo moderno si organizza – soprattutto – intorno ai processi di civilizzazione (Elias), di razionalizzazione (Weber), di istituzionalizzazione (Foucault) della vita sociale nel suo complesso, dando luogo a uno stile di vita radicalmente nuovo. In esso si affermano atteggiamenti di autocontrollo e di conformazione a modelli di «buone maniere», che rivelano la nascita di una nuova sensibilità sociale e di una convivenza che ridescrive ogni ambito di azione del soggetto (dal soffiarsi il naso – con l'uso del fazzoletto – allo stare a tavola – con l'uso della forchetta), censurandone comportamenti troppo crudi e sollecitandone un capillare controllo. Maturano anche atteggiamenti di razionalizzazione: di un'etica della responsabilità, rispetto a quella della convinzione (ideale e ideologica), che elabora un calcolo dei costi e dei ricavi di un'azione, che ne indaga la produttività e l'efficacia. Anzi, la ragione calcolante si estende a tutta la vita sociale: dall'economia all'etica, alla politica, alla cultura che si ridefinisce in senso scientifico e sperimentale. C'è poi la dimensione dell'istituzionalizzazione, del minuto controllo sociale, articolato nel tessuto della società, esercitato attraverso istituzioni *ad hoc* e che guarda alla classificazione dei soggetti e dei comportamenti, alla creazione di tipologie sociali differenziate (i folli, i criminali, i malati, i poveri, gli orfani, etc.) che vengono studiate e dirette in vista o di una integrazione produttiva nella società o di una separazione da questa, per renderle inoffensive.

Il centro motore di questo complesso progetto di pedagogizzazione della società, di riorganizzazione e di controllo, di produzione di comportamenti integrati ai fini complessivi della vita sociale è lo stato: lo stato moderno, inteso come potere esercitato da un centro secondo un modello di efficienza razionale e produttiva del tutto, in aperto contrasto con l'esercizio di altri poteri (ecclesiastico, aristocratico) e con la sopravvivenza del disordine dei marginali (poveri, criminali, etc.). Il perno del centro è poi il Re, figura burocratica, ma ancora sacralizzata, che esercita una indiscussa egemonia, funzionale alla crescita di uno stato assoluto e accentrato. La teorizzazione del Sovrano attuata da Machiavelli e su su fino a Hobbes delinea con esattezza i requisiti e le forme di potere attuate da questa figura di Sovrano assoluto (il principe che non distingue tra mezzi e fini, che usa la religione come *instrumentum regni*, che esercita il

potere anche col delitto; il Sovrano che è il nuovo Leviatano a cui spetta ogni diritto e ogni delega di potere). La più esplicita realizzazione storica di questo modello di stato si ha in Francia, con Enrico IV, con Luigi XIII e il cardinale di Richelieu, poi quello di Mazzarino, con Luigi XIV, in cui lo stato burocratico moderno e l'esercizio accentrato del potere prendono pienamente corpo. Ma anche in Inghilterra o in Spagna forti elementi di questo modello saranno all'opera, delineando in Europa la nascita di un nuovo tipo di stato, detto appunto stato moderno, che resta con i suoi requisiti di controllore sociale e di produttore di leggi vincolanti per l'intera comunità il protagonista centrale di tutto il complesso itinerario storico della Modernità.

È stato Michel Foucault a ricordarci, di recente, il ruolo «fondante» di questo nuovo sistema di governo per tutta la vita sociale, per l'intera storia della Modernità. Questa nasce come volontà di governo e si pone costantemente il problema di come esercitare tale funzione, si interroga sulla «governamentalità», ma al tempo stesso la esercita secondo un nuovo itinerario, che è quello della «microfisica del potere»: un potere, cioè, che agisce in molti luoghi del sociale, in forma capillare, appunto micrologica, e che penetra nelle coscienze attraverso i corpi, attraverso il minuto controllo di gesti, di posizioni, di atteggiamenti fisici, stabilendo l'ordine di una disciplina, e rendendo così i soggetti docili e attraversati e guidati dalle finalità del potere. L'individuo viene controllato a partire dal corpo, ma per rendere docile anche – e soprattutto – la sua coscienza. E tale lavoro – complesso e capillare – viene svolto dalle istituzioni educative, di cui è – ora – ricca la società e che sono dirette dallo Stato: tali gli ospedali (che curano e «raddrizzano» i corpi malati), i manicomi (che controllano i folli e separano la follia dalla ragione, liberando dal pericolo della sragione la vita sociale), ma soprattutto le prigioni (che riabilitano alla vita sociale rieducando i soggetti disadattati e traviati) e le scuole (che formano tutte le giovani generazioni e le conformano a modelli di normalità e di efficienza/produttività sociale, oltre che di docilità politico-ideologica), ma anche l'esercito.

Secondo Foucault la prigione è il caso esemplare di questi interventi istituzionali: in essa si decanta l'opera di educazione attraverso il controllo e un controllo capillare e invisibile (esplicitato dal Panopticon, una struttura carceraria a stella nella quale il carcerato poteva essere visto e

controllato in ogni sua azione dai guardiani, senza che questi potessero essere visti dal carcerato medesimo), ma anche un'organizzazione razionale e produttiva di gesti, di orari, di mansioni, che devono produrre – alla fine – un individuo normalizzato.

Sono aspetti questi – sottolineati da Foucault – centrali nella Modernità, anche se non esclusivi, anzi da combinare con altri diversi e anche opposti (ad esempio, nella vita familiare il forte «sentimento dell'infanzia» che idealizza e valorizza il bambino, lo pone al centro della vita della famiglia, come ha ricordato Ariès). Purtuttavia, siamo davanti a un obiettivo di interiorizzazione del dominio sociale, per conformare la società a un modello e per irretirla in questo progetto educativo attraverso un'azione capillare e diffusa, nella quale e per la quale convergono molte istituzioni, antiche e nuove, che si strutturano secondo un compito di normalizzazione e di dominio dei soggetti, di espunzione delle devianze e di produzione delle convergenze (di comportamenti, di ideali e stili di vita, etc.).

Tutta la società si articola intorno a un progetto educativo, si presenta come una società educante, anche se essa educa *per* il potere, *per* la conformazione ai suoi modelli e ai suoi obiettivi. E tale educazione si dispone in modo sommerso, nascosto e, al tempo stesso, capillare, micrologico nella società, affidandosi a un fascio articolato di agenzie (dalla famiglia alla scuola, alla prigione, etc.) in cui più esplicito si fa sì l'obiettivo educativo, ma in cui la volontà di liberazione (dell'individuo da vari condizionamenti: dal pregiudizio all'ignoranza, alla cieca subalternità al destino di classe) si accompagna alla volontà di governo, di direzione, di conformazione capillare e coatta che in quelle istituzioni deve essere compiuta, sempre e per tutti, investendo sia la mentalità sia i comportamenti.

Il primo aspetto della rivoluzione della Modernità è legato al diffondersi del progetto educativo e al suo collocarsi anche – e forse soprattutto – nell'ambito dello Stato. La Modernità nasce come una progettualità pedagogica che si dispone, ambiguamente, nella dimensione della liberazione e in quella del dominio, dando vita a un progetto complesso e dialettico, anche contraddittorio, animato da una doppia sfida: quella dell'emancipazione e quella della conformazione, che sono rimaste al centro della storia moderna e contemporanea come un'antinomia

costitutiva, forse non superabile, insieme strutturale e caratterizzante dell'avventura educativa del mondo moderno.

3. *Istituzionalizzazione educativa e scuola moderna*

Due istituzioni educative, in particolare, subiscono una profonda ridefinizione e riorganizzazione nella Modernità: la famiglia e la scuola; che si fanno sempre più centrali nell'esperienza formativa dei soggetti e nella stessa riproduzione (culturale, ideologica e professionale) della società. Ad entrambe viene delegato un ruolo sempre più definito e sempre più incisivo, anzi le due istituzioni si caricano sempre più di un'identità educativa, di una funzione non solo connessa alla cura e alla crescita del soggetto in età evolutiva o all'istruzione e all'inculturazione formale, bensì alla formazione personale e sociale insieme. Le due istituzioni vengono a coprire tutto l'arco dell'infanzia-adolescenza, come «luoghi» deputati alla formazione delle giovani generazioni, secondo un modello socialmente approvato e definito. Nel Medioevo famiglia e scuola avevano – rispetto alla Modernità – aspetti diversi: la famiglia era più ampia e dispersa, composta di molti nuclei, guidata dal Padre (erede del latino *pater familias*) e sottoposta alla sua autorità, organizzata come una micro-azienda, come un nucleo economico piuttosto che come un centro di affetti e di investimento sociale sulle giovani generazioni; la scuola era soprattutto religiosa, legata ai monasteri e alle cattedrali, non organicamente definita nella sua struttura, nelle sue regole e nella sua funzione, non articolata per «classi di età» e legata a una didattica poco specifica e poco consapevole. Con l'avvio della Modernità famiglia e scuola si rinnovano in profondità.

Dobbiamo ad Ariès e al suo studio del 1960 su *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* l'indicazione più esplicita di questa doppia trasformazione. «La civiltà medievale aveva dimenticato la *paideia* degli antichi e non conosceva ancora l'educazione dei moderni. La nostra società d'oggi dipende, sapendo di dipenderne, dal successo del suo sistema di educazione. Ha un sistema di educazione, una concezione dell'educazione, una coscienza della sua importanza». E in questo il nostro tempo è direttamente erede di un mutamento avviatosi con la Modernità, che pone in rilievo il ruolo sociale dell'educazione e ridefinisce le due istituzioni – soprattutto – in relazione a questo ruolo. La famiglia, attraversata da un

rilancio come nucleo di affetti e animata dal «sentimento dell'infanzia», che fa del bambino sempre più il centro-motore della vita familiare, elabora un sistema di cure e di controlli del bambino stesso, che tendono a conformarlo a un ideale, ma anche a valorizzarlo come mito, un mito di spontaneità e di innocenza, se pure talvolta oscurato da crudeltà, aggressività, etc., come accade dai giansenisti fino a Freud. In tal modo, però, si crea uno spazio sociale per il bambino: nella famiglia; si crea un modello di formazione: privatizzato e familizzato; si crea un sapere – psicologico, medico, pedagogico – dell'infanzia, che nasce in funzione, soprattutto, delle cure familiari. La famiglia separa il bambino dalla società, ma anche diviene il suo luogo educativo e si ridescrive, come istituzione, intorno a questo ruolo. «Si riconosce – nota ancora Ariès –, ormai, che il bambino non è maturo per la vita, che prima di lasciargli raggiungere gli adulti bisogna sottoporlo a un regime speciale, a una specie di quarantena», in famiglia, nei suoi spazi controllati e in attività pianificate. Così è nato anche il sentimento moderno della famiglia. I genitori «non si contentano più di mettere al mondo i figli, di sistemarne solo qualcuno disinteressandosi degli altri. La morale dell'epoca impone di dare a tutti i figli, non solo al primogenito, e alla fine del Seicento anche alle figlie, una preparazione alla vita. Il compito di assicurare tale affermazione è riconosciuto alla scuola. La scuola si sostituisce all'apprendistato tradizionale».

Le tesi di Ariès sulla famiglia sono state riprese e approfondite da Laslett a Manoukian, fino a Barbagli, studiosi di diverso orientamento disciplinare e ideologico, ma che hanno sottolineato il radicale mutamento delle strutture familiari nell'età moderna, a cui non è estranea anche la riqualificazione educativa dell'istituzione familiare, che si viene caratterizzando sempre più come famiglia nucleare, cioè costituita da un solo nucleo parentale (madre-padre-figli), nella quale i legami affettivi si pongono sempre più al centro, assegnando ai figli un ruolo-chiave nella vita della famiglia (come abbiamo già ricordato). Accanto alla famiglia la scuola: una scuola che istruisce e che forma, che fa apprendere conoscenze ma anche comportamenti, che si articola intorno alla didattica, alla razionalizzazione degli apprendimenti dei diversi saperi, e intorno alla disciplina, alla conformazione programmata e alle pratiche repressive (costrittive, ma perciò stesso produttive di nuovi comportamenti). Ma,

soprattutto, una scuola che riorganizza – razionalizzandole – le proprie finalità e i suoi mezzi specifici. Una scuola non più senza gradualità e in cui si insegnano le stesse cose a tutti e secondo procedure di tipo adulto, non più caratterizzata dalla «promiscuità delle diverse età» e quindi da una forte incapacità educativa, da un ribellismo endemico dovuto all'azione dei più grandi anche sui più piccoli, e, ancora, contrassegnata dalla «libertà degli scolari», senza disciplina interna ed esterna. Attraverso l'istituzione del collegio (nel secolo XVI) si avvierà invece un processo di riorganizzazione disciplinare della scuola e di razionalizzazione e controllo dell'insegnamento, attraverso l'elaborazione di metodi di insegnamento/educazione – il più celebre fu la *Ratio studiorum* dei Gesuiti – che fissavano un programma capillare di studio e di comportamento, il quale aveva al centro la disciplina, l'internato e le «classi di età», oltre la gradualità dell'insegnare/apprendere. Scrive ancora Ariès: «Dal Quattrocento in poi, e soprattutto nel Cinquecento e nel Seicento, nonostante il perdurare della concezione medievale indifferente all'età, il collegio verrà consacrandosi interamente all'educazione e alla formazione della gioventù, ispirandosi agli elementi di psicologia che si venivano scoprendo». Inoltre «è di quell'epoca la scoperta della disciplina: una disciplina costante e organica, molto diversa dalla violenza di un'autorità poco rispettata [...]. La disciplina scolastica ha radice nella disciplina ecclesiastica o religiosa; è meno strumento di esercitazione che non di perfezionamento morale e spirituale, è ricercata per la sua efficacia, perché condizione necessaria del lavoro in comune, ma anche per il valore suo proprio di edificazione e di ascesi».

Sulla produttività della disciplina anche all'interno del lavoro scolastico, dell'insegnare/apprendere, ha insistito anche Foucault in *Sorvegliare e punire*, lo studio del 1975 dedicato alla prigione, ma insieme anche alla individuazione delle strutture sincroniche tra le diverse istituzioni che internano per separare e per meglio educare, ovvero recuperare o conformare alla funzione produttiva che i vari soggetti devono assolvere nella società, senza resistenze e senza devianze o opposizioni. Tali istituzioni dal carcere alla scuola, passando per l'esercito, per l'ospedale, etc., operano prima di tutto un capillare controllo del corpo: così fa anche la scuola, che disciplina i gesti e le posizioni del corpo, conformandolo (o tentando di conformarlo) a un corpo «ben regolato», che ha introiettato le

buone maniere e si sottopone all'auto-disciplina. Poi esercita una divisione produttiva del tempo, mirando ad organizzarlo, senza attuare sperperi e mettendo a frutto ogni sua porzione: tutta la vita scolastica è una scansione di obblighi produttivi organizzati in unità temporali. Tutto ciò produce efficienza nell'apprendimento, ma anche l'interiorizzazione di un uso produttivo del tempo, che deve rimanere al centro della mentalità dell'uomo moderno, tanto nel lavoro quanto nella vita privata. Infine la scuola ritualizza il momento dell'esame assegnandogli il ruolo cruciale nel lavoro scolastico. L'esame è il momento in cui il soggetto viene sottoposto al massimo controllo, ma in modo impersonale: attraverso il controllo del suo sapere. In realtà – però – l'esame agisce soprattutto come strumento disciplinare, di controllo del soggetto, come strumento di conformazione.

Secondo Foucault la scuola, attraverso «la sorveglianza gerarchica» (multipla e incrociata), attraverso il «controllo interno e continuo», poi attraverso la «sanzione normalizzatrice» (il sistema di premi e castighi, che introduce una «micropenalità»), che ha funzione correttiva e capacità di riaffermare la regolatività del Normale, infine attraverso l'esame, anzi l'«apparato di esame ininterrotto» che caratterizza la scuola moderna, instaura un potere sul soggetto, producendolo secondo le istanze del Potere: crea un corpo docile e un soggetto normalizzato, che è antropologicamente qualcosa di nuovo, un nuovo soggetto che ha interiorizzato il potere e si viene conformando secondo il suo modello. Ciò significa, anche, che alla scuola viene assegnato un ruolo e un profilo decisamente ideologico: essa si fa agenzia della riproduzione sociale e, in particolare, della ideologia dominante, del potere e dei suoi obiettivi, dei suoi ideali e della sua logica. La scuola si fa, come dirà Althusser, «apparato ideologico di stato» che conforma riproducendo la forza lavoro, ma soprattutto l'ideologia. Certo la scuola moderna è stata anche altro; è stata anche una tappa dell'emancipazione degli individui (dal folklore, come vide Gramsci) e dei ceti soprattutto popolari (sollevandoli dalla condizione di governati a quella di potenziali governanti); è stata un «luogo» sociale complesso e ambiguo, dove ideologia e critica (cultura critica) si fronteggiano e si oppongono, dando vita a processi che, soprattutto nel Novecento, ne hanno divaricato l'identità e il progetto (ponendola ora come scuola liberatrice ora come scuola della conformazione).

La società moderna, nella sua identità educativa e nella sua volontà di

pedagogizzazione, assegna così un ruolo centrale alla famiglia e alla scuola, rinnovate nella loro identità, ma estende la sua azione conformativa anche in molti altri ambiti, fino a quello del lavoro (col sistema di fabbrica e l'elaborazione di regole funzionali ai tempi e ai ruoli della macchina) o a quello del tempo libero (con lo sviluppo dell'associazionismo, che rende non-ozioso e programmato anche il tempo di non-lavoro); realizzando così un progetto sempre più esplicito, sempre più vasto, sempre più ambizioso di controllo e conformazione di tutta la società e ponendo poi nelle mani dello Stato il progetto di pedagogizzazione della società civile. Sarà infine l'età contemporanea che, sia nelle democrazie di massa sia negli Stati totalitari, porterà ad esecuzione massima il progetto, ma producendo ormai – rispetto ad esso – anche precisi anticorpi: prese di coscienza del suo ruolo repressivo e alienante; smascheramenti della sua logica di dominio; alternative possibili che si facciano garanti del dissenso e della libertà individuale. Sarà questa una delle eredità incompiute della Modernità, sia in politica sia in educazione, che ancora travagliano la ricerca contemporanea.

4. *Una nuova cultura per l'istruzione*

Un altro ambito di rinnovamento pedagogico che viene a stabilire una rottura col passato riguarda il *curriculum* degli studi. La Modernità inizia con un rilancio della *paideia* classica e della sua idea di cultura, letteraria e retorica, storica e umanistica, come era venuta configurandosi nella tradizione antica, da Isocrate a Quintiliano, ma anche da Platone agli stoici, ai neoplatonici, se pure riattivata attraverso un lavoro di restauro scientifico, filologico, in relazione a testi, concetti, lessici, etc., in modo che il recupero dei classici comporti il rivivere il loro mondo, nella sua interezza, complessità e specificità, assumendolo come un nuovo modello di formazione dell'uomo. Se l'Umanesimo nasce retorico e filologico, lo sviluppo della cultura moderna che con questo processo viene attivandosi manifesterà anche altre dimensioni: religiose, politiche, scientifiche. Queste, gradatamente, premeranno anche alle soglie dell'educazione e cercheranno spazio nei *curricula* formativi. Sarà soprattutto il Seicento a porre in luce queste nuove tensioni nella cultura scolastica e ad includerle nel progetto formativo e scolastico: con Comenio, con Locke, ad esempio,

ma anche col processo di crescita e innovazione che la cultura subisce nei collegi, ponendosi in forma nuova già ai primi del Settecento.

Già Garin ricordava in *L'educazione in Europa 1400/1600* che «la funzione dell'istanza umanistica» non si limitava allo «studio del latino e del greco» e «degli autori classici», ma indicava «un metodo, che si concretò in quell'accesso al mondo greco-romano, ma potrebbe vivere meglio, in diversa situazione, nel rapporto con altri mondi culturali, e perfino, forse, in maniere diverse di incontrare, e idealmente sperimentare, il processo dell'opera umana». Ciò significa che la filologia umanistica era già un avvio di mentalità scientifica e si poneva sulla linea di quel rinnovamento della cultura che esploderà nel Seicento e che avrà al centro la nuova scienza.

L'aspetto letterario dell'Umanesimo, infatti, andrà tra Cinque e Seicento sviluppandosi in senso retorico-formale e grammaticale, rendendo gli *studia humanitatis* assai più poveri rispetto al richiamo degli umanisti. Intanto nuovi elementi del conoscere e del sapere, oltre a quello linguistico, verranno messi a fuoco anche nella formazione scolastica. Saranno le matematiche con Cartesio e la scienza sperimentale con Galilei; saranno nuove istanze religiose col protestantesimo e poi con la Controriforma a innervare anche il corso di studi (come manifesta esemplarmente Comenio, il cui pensiero educativo – anche in senso scolastico – si muove sullo sfondo di un obiettivo irenico, religioso e politico e che colloca la formazione in un itinerario di comprensione del senso del reale nel suo complesso, umano, cosmico e metafisico che vede nella concezione cristiana il proprio fondamento); saranno esigenze politiche, più democratiche, che verranno fatte valere da Locke (nella formazione del *gentleman* come modello della classe dirigente e aperto alla conoscenza della società e dei suoi problemi di governo). La stessa cultura scolastica viene, quindi, rinnovandosi profondamente. Matematica e scienze, politica e religione universale, ovvero tolleranza, comprensione, dialogo entreranno a far parte del *curriculum* formativo ideale, almeno di quello dei gruppi sociali privilegiati e legati a un ruolo di direzione politica. Sia Locke che Rousseau, sia Comenio che i maestri di Port-Royal, che Fénelon delineano dei *curricula* più ricchi e complessi rispetto anche alla scuola umanistica e vengono abbozzando i contenuti culturali della scuola moderna che, ripresi dai pubblicisti dell'Illuminismo europeo, diverranno il modello e l'itinerario formativo della scuola borghese.

Gusdorf nel capitolo dedicato alla pedagogia nel volume su *Le scienze umane nel secolo dei Lumi* ha sottolineato con forza questa linea di spartiacque settecentesca, relativa a «programmi e metodi» dell'insegnamento. L'autorità del latino resta indiscussa, ma viene temperata dalla richiesta della presenza delle lingue nazionali; la *querelle des anciens et des modernes* opera in direzione di una valorizzazione delle letterature volgari e del loro ruolo formativo (sottolineando la superiorità dei moderni che, come nani sulle spalle dei giganti, riescono purtuttavia a vedere più lontano); la matematica viene indicata come la *regula ad directionem ingenii* e le scienze devono trovare spazio nella scuola, e non più come scienze deduttive e filosofiche (alla maniera aristotelica) bensì come scienze empiriche e sperimentali; poi la storia deve farsi storia delle società e degli stati, storia dei popoli e delle nazioni, come la geografia deve ad essa collegarsi per delineare il pluralismo delle condizioni economiche e civili dell'umanità nelle diverse aree della terra, differenziate per clima e per risorse; ci sono poi anche le lingue moderne, necessarie per la comunicazione tra i popoli e per la formazione «politica» del giovane dei ceti dirigenti, che deve conoscere direttamente paesi e popoli e deve con essi direttamente comunicare, a partire dal suo *tour* d'istruzione da compiere agli albori della giovinezza. Scrive Gusdorf che fu, però, soprattutto lo spazio delineato per la scienza a rinnovare radicalmente il *curriculum* d'istruzione. «Ben prima del momento intellettuale rappresentato dall'Enciclopedia, i testimoni dell'importanza assunta dalle nuove istituzioni, come la Società Reale di Londra o l'Accademia delle Scienze di Parigi, hanno coscienza che l'intelligenza moderna, sull'esempio di Bacone, richiede un rinnovamento del contenuto degli studi. La scienza matematica di tipo galileiano impone un modello di razionalità, che determina atteggiamenti intellettuali diversi da quelli che prevalevano nell'Umanesimo classico. Lo spirito estetico e arcaicizzante deve far posto allo spirito scientifico, giustificato e consolidato dal progresso della conoscenza». Non che i programmi scolastici trovino nella scienza – nel corso del Settecento – il loro baricentro, ma l'istanza di una revisione dei programmi tradizionali (quelli in uso dei collegi) si fa sentire e alcune linee di attuazione di una tale revisione sono già tracciate. E c'è di più: anche la tecnica trova posto in questo nuovo programma e metodo nuovo di studio. «I novatori sperano che l'educazione non si chiuda nella cultura della

parola e del pensiero. L'uomo deve formarsi al contatto della materia, in vista della sua partecipazione alle attività del mondo». Con Locke la cultura tecnica – sia pure come *hobby* – viene integrata nel *curriculum* formativo. Sarà poi Rousseau a riprenderla e a condurla ben oltre Locke, abbozzando una «educazione professionale».

Questo mutamento di contenuti nell'istruzione appare per ora soltanto accennato e richiesto, ma niente affatto realizzato nelle scuole, che nel Settecento solo in pochi paesi europei e in alcuni periodi vengono riformate e rinnovate, a contatto soprattutto con la cultura dei Lumi: sarà invece nel secolo XIX che le istanze illuministiche espresse intorno alla scuola troveranno soddisfazione con la nascita delle Scuole tecniche e con l'affermazione di *curricula* a base scientifica oltre che umanistica. Alla base di questo processo, però, sta un mutamento anche negli scopi dell'educazione: essa non verte più sulla formazione del «buon cristiano» o del dotto-cortigiano (che poneva l'accento su una cultura ornamentale o sviluppata in chiave religiosa, antimondana e letteraria), bensì sulla formazione del cittadino, di un soggetto attivo nella società e inserito nella organizzazione della comunità statale, legato al costume del popolo a cui appartiene e alla prosperità della nazione, che è consapevole dei propri diritti e dei propri doveri come soggetto sociale. Dai richiami di La Chalotais, contenuti nel *Saggio di educazione nazionale* del 1763, a quelli presenti nell'*Enciclopedia* di Diderot e D'Alembert viene posta in luce l'idea dell'«educazione nazionale», legata alla «comparsa di una coscienza collettiva propria del corpo politico», come scrive Gusdorf, e al «patriottismo» che «indica l'appartenenza dell'individuo ad una comunità umana, di estensione più o meno vasta, ma che non si lascia riassumere unicamente dal riferimento al sovrano». In rapporto a queste finalità civili anche la scuola muta: si fa pubblica e statale, si fa istituzione sempre più centrale della società, che ne riproduce – attraverso l'iniziazione di valori collettivi e attraverso la riproduzione della divisione del lavoro – la complessa organizzazione. Mutati i fini anche «programmi e metodi» devono mutare. E non si tratta di far largo a nuove discipline o di rinnovare la gerarchia dei saperi curricolari, bensì si tratta di ripensare *tutta* la cultura scolastica, andando alla ricerca di un suo nuovo centro, di un nuovo nucleo intorno al quale far ruotare tutto il sapere scolastico. Il Settecento non individuerà questo centro o nucleo intorno al quale

organizzare appunto il lavoro scolastico, neppure avrà chiara coscienza del problema, come lo avranno nel secolo successivo i movimenti educativi più radicali, quali il Positivismo (che individuerà il «nuovo principio educativo» nella scienza) o il marxismo (che lo fisserà nell'unione di istruzione e lavoro). Comunque un problema si apriva e un dibattito iniziava. Inoltre, un modello tradizionale di cultura scolastica volgeva ormai al tramonto, un tramonto lungo – è vero – ma non per questo meno tramonto. Visto dalla nostra contemporaneità anche questo aspetto della pedagogia moderna si staglia con decisione e occupa uno spazio carico di significato, e di significato rivoluzionario.

Va detto anche che una forte polemica contro la cultura pedantesca, contro i residui dello scolasticismo medievale, ma anche del grammaticalismo umanistico aveva accompagnato l'avvio della pedagogia moderna e si poneva come uno dei suoi connotati più espliciti e radicali. Si pensi a Rabelais e alla polemica contro i «sorbonari» e la loro cultura formalistica come pure contro il loro latino corrotto e imbarbarito, ma si pensi anche a Cartesio e al suo *Discorso sul metodo* in cui viene esplicitamente respinta la formazione scolastica (inutile e «senza fondamenti») ricevuta nel collegio gesuitico di La Flèche e ci si muove alla ricerca di un nuovo *ubi consistam* del sapere, e quindi di una nuova formazione culturale che dovrà essere alla base della scuola moderna.

5. *Avventure del sapere pedagogico*

Nel complesso lavoro di ricollocazione sociale dell'educazione, di ridefinizione del suo ruolo e dei «luoghi» sociali in cui ora si esercita, anche la teoria pedagogica si organizza in forme nuove, mettendo la sordina a quel modello che la vedeva impegnata a definire gli ideali massimi della formazione umana, secondo un paradigma unico e universale, metastorico e invariante. Tende, infatti, a declinare il modello di teoria pedagogica ispirato dal pensiero metafisico, e in particolare metafisico-religioso, che – però – non scompare, ma perde terreno, perde l'unicità come modello per dar spazio anche ad altri itinerari di teorizzazione. Questi si legano più strettamente all'empiria, al tempo storico, ai bisogni della società, alle ideologie che la percorrono, attivando così un fascio di tipi, di modelli di sapere pedagogico che attraversano – in un gioco complesso – tutta quanta

la Modernità, fino a noi. Sono modelli, soprattutto, socio-politici e scientifici di pedagogia che irrompono a fianco del modello metafisico, che ne corrodono l'egemonia dando luogo a un processo intensamente dialettico, poiché plurale e conflittuale; processo che affina – però – la teorizzazione pedagogica, ne allarga l'area di problematicità, ne sviluppa la polivalenza e la pervasività sociale, attivando poi – nell'età contemporanea – ulteriori sofisticazioni in direzione antropologico-filosofica (utopico-critico-estetica: da Schiller a Marcuse) o epistemologica (analitico-critica della scientificità tipica del sapere pedagogico, almeno dal Positivismo – o da Herbart – in poi), che ne complicano l'identità come sapere e il processo di teorizzazione.

Due – quindi – sono gli effetti-di-base della «rivoluzione» pedagogica (teorico-pedagogica) della Modernità: il pluralismo dei paradigmi (o modelli ricorrenti di teoria) e il tendenziale declino del modello metafisico; effetti che producono come conseguenza la conflittualità tra i modelli e un'esigenza di rafforzamento analitico (epistemico) della teoria, rendendo questo ambito della pedagogia sempre più complesso e più dinamico al proprio interno.

Ma anche questa complicazione della pedagogia dovuta al pluralismo conflittuale dei paradigmi (soprattutto quello metafisico, quello politico-sociale, quello scientifico, nella fase dell'età moderna) non procede in modo lineare, tutt'altro; è sottoposta a rotture improvvise, a ritardi e accelerazioni, a inversioni, a salti, etc. che si fanno via via sempre più accentuati e che dipendono dalla mobilità economico-sociale e culturale della società moderna, la quale attua processi teorici di progettazione educativa sempre più asimmetrici (corrispondenti a momenti specifici e ad aree limitate), sempre più capaci di slittare l'uno sull'altro o di contrapporsi o di confliggersi, etc. Tutto ciò produce una tensione verso la problematizzazione radicale, che aprirà la teoria pedagogica tra l'Ottocento e il Novecento a soluzioni decisamente di rottura rispetto al passato e capaci di ripensare *ab imis* il processo educativo così come si è venuto configurando nelle «società calde» dell'Occidente (cioè pluralistiche, conflittuali, entropiche).

Comunque, in questo doppio processo di complicazione (come pluralismo e come discontinuità) la pedagogia resta saldamente al centro della cultura, si fa momento consapevolmente autorevole ed essenziale

della vita sociale e lo è tanto più quanto la società si disarticola e si fa complessa al proprio interno. I grandi pedagogisti della Modernità, da Comenio a Locke, a Rousseau sono fortemente consapevoli di questa centralità del pedagogico, che vedono un po' come il «luogo» di ricostruzione organica della vita sociale, di connessione tra passato presente e futuro, tra teoria e prassi, tra soggetti e governo e che caricano di una funzione strategica globale, in quanto elemento sostanziale della costruzione del potere e della omologazione della società al potere, anche nelle forme più audaci, ireniche e utopiche. E questa centralità della pedagogia in una società che si fa gradatamente più articolata e complessa le impone, anche, di delinearsi teoreticamente secondo prospettive plurime, secondo un disegno stellare (e non lineare), secondo una logica connotata in senso dialettico, che pone in luce il reale ma lo fa agire nell'orizzonte del possibile e assume con forza la valenza deontologica dell'agire e del pensare pedagogici, riconoscendo nel progetto – libero e razionale, critico e audace – il centro motore della pedagogia.

Consideriamo ora con attenzione la crescita dei paradigmi, per poi soffermarci sulla discontinuità del processo che investe – nell'età moderna – la teorizzazione pedagogica (qui considerata in modo autonomo rispetto alla pratica educativa). Prima di tutto, il modello metafisico-religioso, che era stato tipico del Medioevo, inizia un netto declino, sempre più netto. La pedagogia non traccia più ideali di uomo, di cultura, di società muovendo da fondamenti universali e metatemporali, posti come criteri ontologici a cui l'opera educativa deve guardare come a modelli da realizzare, validi in senso assoluto (cioè *ab-solutus* = sciolto da condizionamenti, da limitazioni). Questo modello di pedagogia appare ora troppo sottratto a un incontro con l'empiria per essere vero ed efficace: esso trascura l'uomo-come-è per delineare l'uomo-come-deve-essere; esso resta deontologico-astratto, trascurando l'aspetto tecnico, cioè di ripensarsi alla luce dei propri condizionamenti e secondo un itinerario strategico; esso non soddisfa l'esigenza di cambiamento programmato/controllato dei comportamenti umani, individuali e sociali. Pertanto tende ad essere sostituito da altri due paradigmi. Quello sociale, che pone al centro l'opera di connessione costante tra la pedagogia e gli obiettivi politici e culturali della società: il nuovo centro motore della pedagogia è la riorganizzazione della società intorno a un modello produttivo e ideologicamente organico, pur se

articolato e differenziato nei suoi elementi. Si mira a formare un uomo sociale (attivo e utile per la società, e non per l'«altra vita»), a delineare una cultura socialmente impegnata, a caratterizzare la società sotto l'aspetto dell'efficienza, di produzione e di governo, in cui anche si colloca l'istanza religiosa, ma resa funzionale ai bisogni dell'uomo e non legittimata in senso ontologico-teologico. Ed è questo un paradigma che aggrega sempre più nettamente il pensiero pedagogico, dall'Umanesimo al Seicento, dall'Illuminismo ai protoromantici (come Pestalozzi), che vi si colloca con sempre maggiore autorità e forza costruttiva, erodendo terreno – al tempo stesso – al modello metafisico di teoria.

C'è poi il paradigma scientifico che, dal Seicento, assume un ruolo sempre più centrale: fare pedagogia (cioè pensarla e progettarla) significa anche adeguare questo sapere al *pattern* della scientificità, del controllo empirico e del rigore logico e sperimentale, dando al discorso della pedagogia un connotato razional-empirico quale è tipico delle «scienze moderne». Dopo Bacone, dopo Locke, dopo Rousseau anche la pedagogia riconosce il proprio statuto di scienza (sia pure particolare: valutativa e progettuale, intrigata quindi con la filosofia in modo inscindibile) e tende a definirsi come tale, sia a livello tecnico (nella scuola, nella didattica: si pensi a Comenio) sia sul piano teorico. Avviatosi tra Sei e Settecento, questo paradigma procedeva trionfale (è il caso di dirlo) nei due secoli successivi, divenendo sempre più centrale, sempre più esclusivo nell'elaborazione della pedagogia. Va però rilevato che i paradigmi (o modelli di pedagogia teorica) che innervano il sapere educativo nell'età moderna non solo sono diversi, sono molti, ma anche si intersecano, si innestano reciprocamente, dando un'immagine del sapere pedagogico assai frastagliata e complessa: anche il modello metafisico (ad esempio) si apre all'istanza osservativa della «nuova scienza», come pure i modelli sociali e scientifici accolgono istanze tipicamente metafisiche (si pensi all'«uomo naturalmente buono» di Rousseau, che riattiva il mito dell'Eden, oppure a tutto l'*iter* pedagogico pensato da Comenio nella *Pampaedia*, inserita nella *Consultatio catholica*), etc.

Tutto questo dà vita a un processo di crescita della pedagogia a carattere conflittuale e articolato, in cui si delineano forti discontinuità, rotture, inversioni, salti. Tutto il processo si drammatizza, si fa plurale e decentrato, non omogeneo. Si tratta – è vero –, nei primi secoli del Moderno, di un

processo appena avviato, non esasperato né conclamato; ma che – oggi, dagli esiti della contemporaneità – possiamo vedere accendersi in quei secoli cruciali di una *renovatio* della concezione del mondo, e in esso dell'uomo e della società, come pure della loro simbiotica e/o simmetrica formazione. Si pensi alle discontinuità presenti nel Settecento, poste in rilievo anche da Gusdorf, tra aree europee, tra *ancien régime* e Illuminismo, tra modelli conservatori e rivoluzionari; si pensi alla doppia rottura del secolo (quella intellettuale dell'Illuminismo e quella politica della Rivoluzione francese) ed a come questa doppia rottura rimette in moto tutto l'universo della pedagogia (lasciando in ombra l'altra rottura – quella della Rivoluzione industriale – che produrrà i suoi effetti nel secolo successivo) e ne ridescrive i confini e le funzioni, ne riarticola i modelli, in profondità.

L'avventura del sapere pedagogico nell'età moderna è simmetrica al rinnovamento educativo, di funzione e di strategie dell'educazione, e ne rispecchia (a suo modo) il processo plurale e dinamico, anche se accentrato intorno a un criterio, ancorato a un modello-guida, che però non è più né unico né invariante. La Modernità pluralizza, e (pertanto) problematicizza: anche nelle teorie, anche in quella pedagogica.

6. *La pedagogia tra conformazione ed emancipazione*

Se dobbiamo, però, indicare l'asse dinamico o il criterio di problematicità che attraversa, innerva e sostiene tutto il tracciato educativo/pedagogico dell'età moderna (ma anche della Modernità *tout court*, vista come l'unità di età moderna e di età contemporanea), ci possiamo rivolgere all'antinomia (ovvero opposizione non conciliabile) tra conformazione ed emancipazione che caratterizza in profondità *tutto* il travaglio del Moderno, anche in campo pedagogico, anzi, soprattutto in questo, che appare un po' come la camera di decantazione del senso e delle ambiguità del cammino della Modernità.

Il Moderno è ambiguo, manifesta una struttura duplice, tensionale, contraddittoria. Anche in pedagogia. Libertà-liberazione e governo-conformazione ne contrassegnano l'identità più profonda. L'educazione moderna vive esemplarmente e costantemente questa doppia spinta, problematizzandosi intorno ad essa. Vive l'istanza della libertà nel

reclamare i diritti dell'individuo, dell'uomo, contro il potere-stato, contro i controlli dell'organizzazione sociale, come la vive nell'assunzione della libertà – almeno da Rousseau in poi, ma già anche con Locke – quale criterio della formazione del soggetto, del suo processo educativo. E di qui si fa libertà della cultura scolastica, cui viene concesso di riprogrammarsi nelle diverse situazioni e in relazione a finalità anche individuali; si fa libertà della scuola, libertà d'insegnamento, libertà dell'allievo, etc. che corrispondono agli slogan dominanti e ricorrenti dell'educazione moderna.

Nel contempo, però, nell'educazione dei moderni è presente e operante anche l'istanza di controllo, di governo, di conformazione che si fa sempre più netta, esplicita, programmatica, fino a toccare il vertice nelle attuali società di massa, in cui una colossale organizzazione educativa – assai complessa e articolata, ma ispirata ad un comune obiettivo di governo – si è costituita ed opera in primo piano nella vita sociale. Già con lo stato moderno assoluto, poi con lo stato repubblicano uscito dalla Rivoluzione francese e con gli stati costituzionali e liberali dell'Ottocento, fino alla democrazia di massa e agli stati totalitari il problema della conformazione – dei modelli cui conformare e dei mezzi con i quali conformare – resta al centro della ricerca educativa, politica e sociale soprattutto, ma spesso anche teorica.

Di questa radicale antinomia i pedagogisti più acuti, più consapevoli, hanno una precisa coscienza: l'avvertono come un problema aperto, inquietante anche, ma *strutturale*, cioè costante e originario, intorno al quale la stessa teorizzazione pedagogica deve far luce e col quale deve fare i conti. Il caso esemplare è quello di Rousseau che individua a un doppio livello la presenza di questa opposizione problematica: nelle teorie e nel rapporto educativo. Nelle teorie: quando delinea due pedagogie, quella politico-civile del *Contratto*, conformatrice e conformistica, tutta socializzata e diretta dal governo della comunità, e quella dell'*Emilio*, individualistica e libertaria, che contrappone l'uomo al cittadino e lo antepone alla società. Sono due modelli sì dialetticamente interconnessi (nella teoria), ma anche opposti (nella storia) e che vanno pensati contemporaneamente per comprendere l'aporeticità dell'educazione dei moderni, le opposte spinte a cui essa è sottoposta, anche se sarebbe necessario, in una società ricostruita «secondo natura», integrare le due esigenze e ricomporre l'antinomia. Quanto al rapporto educativo: si pensi

a cosa Rousseau dice nel secondo libro dell'*Emilio* intorno al rapporto tra pedagogo e allievo, quando sottolinea che esso appare come libertario, ma è in realtà predisposto dal precettore, da lui (nascostamente) guidato e che così *sempre* deve essere, facendo un'esplicita apologia del dominio in educazione e del dominio nella sua forma più intrigante e più subdola.

Certo è che, nell'educazione moderna, emancipazione e conformazione hanno funzioni essenziali, e tutt'e due. La conformazione pone l'accento su quell'uomo socializzato che è cittadino di una società più aperta, più mobile, più articolata (nelle classi, nel lavoro, nei rapporti sociali), in cui ha da svolgere un ruolo, ruolo dal quale dipende la stessa sopravvivenza della articolazione e della mobilità sociale. La società moderna esige maggiore disciplina di quella tradizionale, poiché la colloca nell'interiorità, nella psiche individuale. Alla conformazione viene così delegato l'onere di riprodurre la società nelle sue articolazioni e nel vincolo interiorizzato che ne costituisce il veicolo essenziale di governo.

L'emancipazione corrisponde, invece, alle istanze di libertà (di ceti, di gruppi, di soggetti) che costituiscono l'elemento dinamico di quella società e che in campo educativo si presentano come riscatto dell'individuo dall'*ethos* e dalla tradizione, per sottoporlo soltanto al governo della Legge, come libero gioco della cultura, come itinerario formativo che si concreta in autoeducazione, caratterizzata dalla creatività individuale e dal dissenso. All'educazione come emancipazione viene poi delegata la formazione dell'individuo, del soggetto come individuo, che è poi il centro motore della Modernità: quel soggetto libero, autonomo e responsabile, ma che anche si sa come costruttore attivo del proprio mondo e caratterizzato dalla scelta e dalla possibilità; soggetto che si oppone al mondo e alla società e che si indaga in modo sempre più sottile e critico, che in se stesso trova il senso (sia pure *in fieri* e incompiuto) del reale, le radici ultime di quella costruzione di senso. L'emancipazione è liberazione da, è farsi autonomo, è costituirsi nella lotta da parte del soggetto, è coscienza di una complessa dialettica tra alienazione e «redenzione», ed è categoria che innerva, con l'etica, con la politica, col diritto moderni, anche la pedagogia, che, teoreticamente, si riconosce come guidata – sempre – da una volontà di emancipazione (del soggetto, della società) e, praticamente, agisce (sia pure in forme spesso contraddittorie: anche conformatrici e conformistiche) per realizzarla.

Il grande processo dicotomico e aporetico della pedagogia moderna, che la struttura come problema e non trova in essa soluzione (e, forse, non può trovarla: come è destino delle antinomie, ci ha ricordato Kant), manifesta che il processo del Moderno si presenta come incompiuto, anche in pedagogia. L'incompiutezza della Modernità è relativa al processo di liberazione che essa ha attivato (e che non si è affatto concluso: e i popoli del Terzo e Quarto Mondo quando e come verranno liberati? e in Occidente la liberazione si è intrisa di dominio: come liberarla a sua volta?) ma anche al progetto di governo che l'ha guidata (se la democrazia è, ormai, il prodotto massimo, in ambito politico e sociale, della Modernità, come si realizza? quali i suoi modelli? quale il suo senso?). Su entrambi i fronti il Moderno non ha concluso il proprio cammino e le sue antinomie, i suoi problemi restano ancora aperti, in attesa di soluzione. Anche in pedagogia: emancipazione e conformazione ancora si fronteggiano come i nuclei intorno ai quali *deve* travagliarsi il pensiero (e la prassi) educativo contemporaneo. Oggi, infatti, le contraddizioni del Moderno si sono «svelate», sono state riconosciute, hanno mostrato che quel Moderno è ancora incompiuto, anzi che esso resta – per il presente – in parte come un compito. Retrospettivamente, invece, l'analisi del Moderno in pedagogia ci rimanda un itinerario di senso che, attorno all'opposizione aperta tra emancipazione e conformazione, costituisce la propria traiettoria e fissa la propria identità. Una identità profonda, di base, ma ricorrente e strutturale, che anima il flusso dei fenomeni educativi e delle elaborazioni pedagogiche, per molti secoli.

Non è che – va sottolineato – tutti gli eventi educativi e pedagogici della Modernità si collochino in questa traiettoria e in questa soltanto; niente affatto: quei lunghi secoli sono anzi costellati di eventi assai articolati e differenziati, discontinui e divergenti, anche di processi locali (in momenti storici, in aree culturali, per aspetti particolari) estranei alla macrostruttura qui delineata (si pensi all'educazione del popolo, che si compie per vie non-istituzionalizzate, scandite tra famiglia, chiesa, lavoro e comunità, e che presenta caratteri spesso estranei all'educazione dei moderni), ma questa struttura rappresenta l'asse intorno al quale dinamicamente si aggregano l'educazione istituzionalizzata e la riflessività pedagogica, anche se poi la rivivono in forme diacronicamente e sincronicamente differenziate. Nell'età moderna (1492-1789) prevale,

forse, l'ottica della conformazione che guida la riarticolazione educativa della società moderna, anche se quella dell'emancipazione agisce – già con gli Umanisti – quale molla genetica del travaglio della storia occidentale, anche educativa, se pure in forme ancora meno dispiegate e meno radicali, rispetto all'età contemporanea (1789-oggi).

II. Tra Quattrocento e Cinquecento: il rinnovamento pedagogico

1. *La «rivoluzione» umanistica*

È solo, in parte, per comodità espositiva se nei manuali l'Umanesimo viene di solito trattato separatamente dal Rinascimento. In realtà i due periodi sul piano concettuale costituiscono altrettanti aspetti di un'unica civiltà, quella rinascimentale appunto, che si caratterizza per un mutato atteggiamento dell'uomo nei riguardi dei problemi della vita e del mondo. Di questa sostanziale unità è fortemente convinta la storiografia contemporanea più accreditata, la quale rifiuta tanto la contrapposizione tra un Umanesimo tutto filologia e letteratura e un Rinascimento tutto filosofia e scienza. Della prima posizione si è fatto oggi portavoce lo studioso tedesco-americano Kristeller il quale nega qualsiasi significato teoretico e filosofico all'Umanesimo riconoscendogli soltanto il merito di aver dato origine, attraverso la valorizzazione della cultura classica e degli *studia humanitatis*, alle discipline retorico-letterarie. Rispetto a questa tesi, è facile osservare che attraverso questo nuovo atteggiamento si esprime un vivo interesse verso il presente, oltre che una nuova sensibilità e un nuovo gusto, in definitiva una nuova «filosofia», sia pure molto differente dalle grandi sistemazioni logico-teologiche medievali.

La seconda posizione è decisamente sostenuta intorno alla metà dell'Ottocento da Jacob Burckhardt in una famosa opera dal titolo *La civiltà del Rinascimento in Italia*. In essa lo storico tedesco vede nel Rinascimento il trionfo dell'irreligiosità, dell'immanenza, della mondanità, come pure dell'individualismo e del materialismo di contro ad un Medioevo tutto religione, trascendenza, universalismo e spiritualismo.

In una logica sostanzialmente oppositiva si colloca anche il concetto di «controrinascimento» elaborato a metà degli anni Cinquanta da H.C.

Haydn, per il quale il carattere «antirinascimentale» di alcuni aspetti del pensiero politico e religioso della Riforma rompe il significato unitario della nuova civiltà, avvicinando il movimento umanistico più alle istanze razionalistiche della Scolastica che non a quelle del pensiero moderno.

La storiografia più recente respinge decisamente queste unilateralità. Ci si riferisce non tanto alle posizioni dello studioso tedesco Konrad Burdach, sostenitore di una continuità assoluta tra Umanesimo e Rinascimento che «costituiscono una cosa sola», quanto a quelle di Eugenio Garin. Lo studioso italiano si rifà ad un concetto di Rinascimento comprensivo dell'intero pensiero dei secoli XV e XVI che, pur nell'ambito di una concezione continuativa del processo storico, presenta una «specificità» tutta propria che fa i conti con le esigenze del tempo che lo ha espresso.

Senza alcuna pretesa di esaustività, queste note iniziali hanno voluto dar conto della varietà delle posizioni che caratterizzano nel tempo le interpretazioni di uno dei periodi più significativi della storia dell'umanità.

La nuova storiografia è parimenti convinta che non esiste una contrapposizione netta tra un Medioevo religioso e un Rinascimento pagano, come ha sostenuto alla metà dell'Ottocento lo storico tedesco già citato Jacob Burckhardt, né che esiste quella continuità assoluta tra le due epoche che Konrad Burdach ha teorizzato agli inizi del XX secolo in una sua opera monumentale.

Ad originare la civiltà rinascimentale sono le grandi trasformazioni politiche, sociali e culturali che, iniziate nel Trecento e anche prima, fanno sentire i loro effetti nei secoli successivi. Tra di esse particolare rilevanza assumono due fenomeni strettamente connessi tra loro. Il primo è rappresentato dalla formazione degli Stati nazionali in Europa e di quelli regionali in Italia. La fine delle due grandi istituzioni universalistiche medievali, il Papato e l'Impero, favorisce la nascita e la successiva affermazione di alcune entità nazionali, Francia e Inghilterra soprattutto, con la conseguente semplificazione della geografia politica e la sparizione di numerosi potentati feudali e locali cresciuti all'ombra della politica imperiale e della Chiesa.

L'altro grande fenomeno è il definitivo affermarsi di una borghesia attiva e industriosa che ha il suo centro di vita soprattutto nelle città che così divengono veri e propri luoghi di propulsione dell'economia e della cultura. La nuova classe, già presente fin dal periodo comunale, trova nel

passaggio dalla forma politico-istituzionale del Comune a quella più nuova e moderna della Signoria, e successivamente del Principato, le condizioni che ne giustificano la completa affermazione e la particolare configurazione. In un mercato che si va dilatando a dismisura e che spinge verso l'abbattimento di qualsiasi protezione doganale, si afferma la grande borghesia degli affari che lavora non più soltanto per vivere, ma per aumentare le proprie ricchezze e conquistare potere. A fare le spese della nuova situazione è soprattutto la vecchia aristocrazia feudale che vede crollare rovinosamente i privilegi fino allora goduti, mentre la piccola borghesia dei mercanti e degli artigiani, e perfino il popolo minuto, se pur devono fare i conti con una classe agguerrita e spregiudicata, beneficiano di riflesso di una condizione di accresciuto benessere. Sono però i banchieri e i grossi mercanti e artigiani a detenere, assieme al Signore della città, il monopolio economico e culturale esercitando un vasto controllo sulle attività commerciali e finanziarie e proponendosi come protettori del sapere non solo in nome della cultura ma anche per ragioni pratiche e di prestigio. I Medici a Firenze, gli Estensi a Ferrara, i Gonzaga a Mantova, i Malatesta a Rimini, i Montefeltro a Urbino operano per la diffusione della nuova cultura facendosi mecenati di artisti, letterati, filosofi e scienziati.

L'azione combinata della politica e dell'economia favorisce la nascita di nuove industrie, l'aumento della produzione, l'adozione di nuove tecniche in diversi settori dell'attività umana e un irresistibile sviluppo delle conoscenze. È in questo quadro che si situano e si comprendono le grandi scoperte geografiche alle quali un notevole impulso danno l'esigenza di nuove vie commerciali, gli sviluppi della tecnologia navale, i progressi nell'elaborazione delle carte nautiche e un rinnovato contatto con l'antica geografia greca.

Per tutto il Quattrocento la vita economica e culturale europea è dominata dalla borghesia delle grandi città italiane. A partire dalla fine del secolo però ha inizio una fase di lento declino, causato da ragioni economiche (la diffusione del commercio in tutta l'Europa) e politiche (la nascita delle grandi monarchie francese e inglese e la precarietà dell'equilibrio politico tra i principali Stati italiani), ma anche dalla scoperta di nuove terre che producono un processo di periferizzazione del Mediterraneo, che durante il Medioevo è stato il cuore del commercio europeo, a tutto vantaggio dell'Atlantico che con l'aprirsi delle nuove rotte

per l'Asia e la scoperta dell'America, diviene il nuovo baricentro commerciale del mondo.

2. *La Riforma e l'educazione*

Nei primi decenni del Cinquecento i fermenti di rinnovamento religioso che hanno a più riprese agitato il mondo della cristianità nei secoli precedenti, a partire dal Duecento, esplodono in tutta la loro carica dirompente, dando luogo ad un movimento di riforma politico-religiosa comunemente noto col nome di Riforma protestante.

Alla sua base ci sono motivi di ordine religioso come l'avversione per la gerarchia ecclesiastica ritenuta responsabile del disordine disciplinare e della corruzione morale che dominano nella Chiesa di Roma e soprattutto l'aspirazione generalizzata ad un ritorno all'autentico spirito del «Cristianesimo delle origini», dal quale le scuole teologiche medievali e la pratica religiosa hanno allontanato gran parte dei fedeli. Ma ci sono anche motivi di ordine sociale ed economico quali la «crescente ostilità della borghesia finanziaria dei vari paesi», per il fiscalismo papale, in Germania, «il nascente sentimento nazionale», «le agitazioni sociali che muovono le masse contadine contro i grandi proprietari terrieri» e la protesta dei nuovi intellettuali laici.

In tale situazione prende corpo un'aspettativa molto generalizzata di radicale rinnovamento che sfocia in un'azione di rottura dell'unità del Cristianesimo, fino ad allora considerato religione universale dell'umanità ed elemento centrale dell'unificazione culturale del continente. Tale sentimento di *renovatio*, all'origine contenuto nella sfera della pura spiritualità, finisce per coinvolgere ogni dimensione della vita dell'uomo. Sul piano dottrinale il principio del «libero esame» e quello della «salvezza tramite la sola fede» scardinano i pilastri della dottrina cattolica che fanno della Chiesa l'elemento di mediazione nel rapporto tra l'uomo e Dio e di garanzia, tramite i sacramenti, della grazia divina. Sul piano sociale viene superata la distinzione di origine medievale tra clero e laicato, tra l'azione religiosa e quella civile, facendo del mondo terreno il luogo in cui si realizza l'opera di Dio. Anche la concezione del lavoro ne esce ampiamente modificata. Soprattutto con Calvino l'attività lavorativa viene considerata un elemento di salvezza dell'uomo e un mezzo per instaurare il

regno di Dio in terra. Di fronte alla svalutazione del lavoro, non solo di quello manuale, operata dalla tradizione classica e medievale, il riconoscimento della sua importanza si trasforma in un potente stimolo alla fondazione del mondo moderno e al sorgere della civiltà capitalistica.

Il movimento di riforma religiosa e culturale, avviato da Lutero in Germania, che ha importanti conseguenze nella storia della cultura europea, assume fin dagli inizi un importante significato educativo. Sia Lutero che Melantone, i due maggiori rappresentanti della Germania riformata anche per quel che riguarda il campo pedagogico, pur con accenti in parte differenti, tornano spesso ad affrontare il problema educativo. Se infatti la «riforma» pone a proprio fondamento un più stretto e personale contatto tra il credente e le Scritture e di conseguenza valorizza una religiosità interiore e il principio del «libero esame» del testo sacro, risulta essenziale per ogni cristiano il possesso degli strumenti elementari della cultura (in particolare della capacità di lettura) e, più in generale, per le comunità religiose la necessità di diffondere tale possesso a livello popolare, attraverso istituzioni scolastiche pubbliche mantenute a spese dei Municipi. Si può dire che col protestantesimo si affermano in pedagogia il principio del diritto-dovere di ogni cittadino per lo studio, almeno nel suo grado elementare, e quello dell'obbligo e della gratuità dell'istruzione, e si pongono le basi per l'affermazione di un concetto autonomo e responsabile di formazione, non essendo più il soggetto condizionato da un rapporto mediato da qualsivoglia autorità con la verità e con Dio.

Il modello di cultura a cui il movimento riformatore guarda per organizzare le proprie scuole è quello umanistico, fondato sulla priorità delle lingue e sulla centralità dell'educazione grammaticale. In tal modo esso, specialmente attraverso l'azione di Melantone, riesce a saldarsi all'opera di rinnovamento culturale che a quell'epoca interessa gran parte della Germania, evitando una caduta verso forme di fideismo e valorizzando, invece, una saldatura fondamentale con alcuni aspetti profondamente innovatori della cultura moderna. Alla definizione e alla realizzazione delle linee educative sopra evidenziate danno il loro contributo i più grandi innovatori del periodo, di cui ci apprestiamo a caratterizzare il pensiero e l'opera.

Nato in un villaggio della Sassonia da una modesta famiglia di minatori, Martin Lutero (1483-1546) segue gli studi religiosi in un monastero

agostiniano prendendo gli ordini. Da un viaggio compiuto in Italia nel 1510 rimane profondamente colpito dalla corruzione dominante negli ambienti della curia romana. Il disgusto soprattutto per la pratica delle indulgenze lo induce ad allontanarsi progressivamente dall'ortodossia cattolica. La pubblicazione nel 1517 delle 95 Tesi sugli abusi e le pretese della Chiesa ufficiale segna l'inizio di un burrascoso rapporto con Roma che si conclude con la rottura definitiva.

L'interesse di Lutero per i problemi dell'educazione e della scuola è contenuto in una serie di discorsi e di appelli rivolti agli uomini politici tedeschi (*Lettera ai consiglieri comunali di tutte le città della Germania*, del 1524; *Sermone sulla necessità di mandare i figli a scuola*, del 1530), oltre che in alcuni scritti a carattere religioso (*Grande e Piccolo Catechismo*, del 1529). La sua concezione pedagogica si basa su un fondamentale richiamo alla validità universale dell'istruzione, affinché ogni uomo possa svolgere i propri doveri sociali. «Se pure non esistessero né l'anima né il Paradiso né l'Inferno, e anche se non si dovessero prendere in considerazione soltanto le questioni temporali, vi sarebbe egualmente bisogno di buone scuole maschili e femminili, e ciò per poter disporre di uomini capaci di governare bene e di donne in grado di condurre bene la loro casa». L'istruzione è dunque un obbligo per i cittadini e un dovere per gli amministratori delle città. I primi hanno tale obbligo perché la legge di Dio non può essere mantenuta con i pugni e con le armi ma soltanto con le teste e con i libri. E se si mostrano in qualche modo riluttanti, bisogna far ricorso alla costrizione, allo stesso modo di come si impongono le tasse per la costruzione di opere di pubblica utilità. «È dovere dell'autorità temporale costringere i sudditi a tenere i figli nella scuola, specialmente quelli promettenti».

Il dovere per le autorità municipali di istituire e mantenere a proprie spese le istituzioni scolastiche deriva dalla convinzione che queste si configurano come vere e proprie risorse per l'intera comunità: la formazione di cittadini colti e rispettosi della legge favorisce la pace sociale e un grosso risparmio di denaro. Ne deriva che l'ignoranza va combattuta in tutte le comunità riformate essendo essa uno strumento col quale «il diavolo si impegna ad offendere città e Stati».

L'educazione per Lutero deve poggiare soprattutto sullo studio delle lingue, di quelle antiche e di quella nazionale, perché le lingue sono «la

guaina in cui è custodita la spada dello Spirito», il mezzo per arrivare a comprendere la verità del Vangelo. La scuola è organizzata in quattro settori: quello delle lingue (latino, greco, ebraico e tedesco) per risalire alle fonti delle Sacre Scritture; quello delle opere letterarie (pagane e cristiane) per l'insegnamento della grammatica e la lettura dei sacri testi; quello delle scienze e delle arti e quello della giurisprudenza e della medicina. La frequenza scolastica è limitata ad «una o due ore al giorno», mentre il tempo restante è dedicato «a lavorare in casa, a imparare un mestiere, a fare tutto ciò che ci si attende da loro», così «studio e lavoro andranno di pari passo». Gli edifici scolastici dovranno essere adatti all'uso che se ne fa e dotati di buone e ben organizzate biblioteche. Al centro della vita scolastica c'è il maestro, che sostituisce la famiglia, allorquando questa si mostra incapace di svolgere adeguatamente il proprio ruolo formativo nei confronti del giovane. Il maestro deve possedere in giusto equilibrio severità e amore, poiché «con l'amore si ottiene assai più che con la paura servile e con la costrizione». Nella scuola non ci deve essere dunque spazio per le punizioni eccessive e per lo studio che non abbia una finalità e una motivazione precise: «oggigiorno le scuole non sono più quelle di una volta, un Inferno e un Purgatorio in cui eravamo tormentati con *causalibus* e *temporalibus*».

Grazie alla stretta collaborazione tra la nuova Chiesa riformata e le autorità civili, soprattutto quelle della Sassonia, si realizza dapprima una riorganizzazione delle scuole municipali, e successivamente si arriva a fondare alcune scuole secondarie finanziate e controllate dallo Stato. Nascono così i ginnasi che sono il primo e più duraturo nucleo della scuola nazionale tedesca. Più lento è invece lo sviluppo delle scuole popolari, il che dà torto a coloro che attribuiscono a Lutero il merito di aver dato inizio alla moderna scuola popolare.

L'elaborazione delle strutture organizzative e dei contenuti culturali propri delle scuole secondarie della Riforma è dovuta soprattutto a Filippo Melantone (1497-1560), per questo giustamente definito «precettore della Germania». Nato in uno sperduto villaggio della Renania, mostra subito precoci e grandi doti intellettuali e una vasta conoscenza della cultura e delle lingue dei classici. Nipote dell'umanista Reuchlin, lega ben presto la propria attività culturale svolta soprattutto presso l'Università di Wittenberg ai principi del protestantesimo, attuando una decisa

convergenza tra Umanesimo e luteranesimo e fornendo un modello di formazione ad esclusivo beneficio dei rappresentanti della nuova religione, con esclusione dunque dei ceti aristocratici, della nascente borghesia e della classe dei contadini. Molto attivo nel promuovere e organizzare scuole in diverse località della Germania, il suo obiettivo educativo è inizialmente espresso nel *De corrigendis adolescentiae studiis* del 1518, nel quale sostiene l'importanza dell'istruzione e la validità della cultura antica per penetrare la verità delle Scritture. L'ignoranza è la più grande avversaria della fede, per questo va combattuta (e a livello non solo dell'infanzia) attraverso una radicale riforma delle scuole e un recupero dell'autorità culturale e morale degli educatori. Tale obiettivo viene in seguito compiutamente espresso nel discorso inaugurale della scuola fondata nel 1526 a Norimberga (*In laudem novae scholae*). Il fine della scuola è quello di promuovere la «pietà evangelica», resa dotta e consapevole attraverso un'istruzione classica rigorosamente organizzata. Nel 1527, su incarico del duca di Sassonia e all'interno di un piano di riordino della situazione religiosa del ducato, Melantone redige gli *Articoli di visitazione*, una pubblicazione contenente, tra l'altro, una serie di istruzioni per gli ispettori delle scuole, nella quale approfondisce le sue idee sulla scuola e la sua organizzazione. Il corso degli studi viene diviso in tre cicli: il primo, per i principianti, è finalizzato all'apprendimento dei primi rudimenti del latino, attraverso lo studio di alcuni semplici brani di Catone e di Donato; il secondo è indirizzato prevalentemente allo studio della grammatica, attraverso Terenzio e Virgilio; il terzo si orienta alla dialettica e alla retorica, attraverso Sallustio, Livio, Orazio, Ovidio e Cicerone. A questo terzo livello gli alunni migliori sono iniziati alla conoscenza del greco e dell'ebraico, della matematica e delle arti. Oltre ad elencare in maniera molto dettagliata le materie di studio e finanche le ore del loro insegnamento, il piano fornisce utili indicazioni sul metodo di apprendimento che fa molto posto alla lettura e alla conversazione, più che alla grammatica e alla sintassi, la cui utilità non è comunque messa in dubbio per un miglior apprendimento e uso della lingua. Nel medesimo piano Melantone attribuisce alle autorità civili il compito di istituire e finanziare le scuole e di nominare insegnanti dotati di buona cultura classica.

Anche a livello universitario le capacità organizzative di Melantone danno i loro frutti. Egli rinnova il corso degli studi con l'introduzione di

nuove materie tra cui anche la matematica, fino allora insegnata per scopi meramente pratico-commerciali, e di una generale mentalità umanistica (filosofica e letteraria), in vista della realizzazione di una religione colta ed eloquente, la «pietas litterata» che gli umanisti italiani hanno per primi propugnato.

Se il luteranesimo in Germania rilancia la funzione sociale dell'istruzione attraverso l'istituzione di scuole e la valorizzazione della lingua nazionale come mezzo di avvicinamento personale ai testi della Sacra Scrittura, anche presso le altre Chiese riformate il problema educativo viene visto in stretto rapporto con quello del rinnovamento religioso. In particolare esso è affrontato da Giovanni Calvino (1509-1564).

Appartenente ad una famiglia cattolica, il riformatore ginevrino compie la sua prima formazione a Parigi nel collegio Montaigu, famoso per la sua ortodossia cattolica, e successivamente passa nelle Università di Orléans e di Bourges, dove attende agli studi giuridici ed entra in contatto con gruppi di teologi innovatori apertamente critici nei riguardi del cattolicesimo. Al pari di Lutero, Calvino è convinto che la salvezza dell'uomo risiede nella Parola divina contenuta nelle Scritture. Ma diversamente dal monaco tedesco, insiste sulla predestinazione degli eletti, secondo un disegno imperscrutabile di Dio che, anziché indurre gli uomini all'inazione, li attiva a cercare nelle opere e nel mondo il segno della propria elezione. Da qui quell'impulso all'operosità, alla responsabilità personale e al lavoro che fa di Calvino l'anticipatore del mondo moderno.

Costretto a fuggire dalla Francia a causa delle persecuzioni nei confronti dei seguaci della nuova religione, Calvino trova riparo in Svizzera, dapprima a Ginevra e poi a Basilea, in seguito a Strasburgo, dove svolge l'ufficio di predicatore nella comunità dei rifugiati francesi. Nel 1536 pubblica un trattato di teologia (*Institutio religionis christianae*), presto tradotto in diverse lingue, nel quale sottolinea la convergenza delle arti liberali col verbo evangelico, la necessità dell'istruzione per la giusta amministrazione della città e l'esigenza di formare la coscienza individuale attraverso i testi letterari.

Richiamato a Ginevra nel 1541, assume il governo della città dando vita ad un programma di riforme sociali e religiose, profondamente ispirato ai principi della nuova religione, e che attribuisce largo spazio

all'educazione. Nei suoi *Ordinamenti ecclesiastici* sostiene la necessità della frequenza scolastica per ogni rappresentante della nuova Chiesa e indica nelle «lingue» e nelle «scienze secolari» gli strumenti fondamentali della formazione. Tale programma è anche alla base dell'Accademia di Ginevra, fondata nel 1559 per la formazione dei ministri del nuovo culto, che può essere considerata il capolavoro di Calvino nella sua qualità di organizzatore di cultura.

Nel quadro della concezione cristiana dell'Umanesimo Erasmo da Rotterdam (1466-1536) occupa un posto di grande rilievo. Nato in Olanda da famiglia illegittima, Desiderio Erasmo frequenta negli anni della formazione ambienti intellettuali di diversi paesi acquisendo in tal modo una mentalità cosmopolita. Studia dapprima a Deventer nella scuola diretta dall'umanista Alessandro Hegius, poi a Parigi e a Londra, dove ha modo di entrare in contatto con Tommaso Moro e Giovanni Colet e di esprimere pienamente i suoi interessi per l'educazione, e infine in Italia, dove, come accade a Lutero, rimane fortemente colpito dal grado di corruzione che regna nella Chiesa di Roma.

La sua esperienza di viaggiatore e l'obiettivo di pacificazione dinanzi ai frequenti conflitti tra i popoli lo portano ad affermare la centralità dell'educazione e la necessità di una lingua universale.

Le sue idee sull'educazione sono contenute in diverse opere, alcune non di argomento strettamente pedagogico. È il caso, ad esempio, dell'*Enchiridion militis christiani* del 1501, un trattato sui problemi della morale in Europa, nel quale Erasmo propugna un ritorno agli studi classici, anche se ne accentua l'aspetto cristiano in contrasto con la dimensione «laica» ed umana celebrata dall'Umanesimo italiano. Oppure del famoso *Morias Enkomion* del 1509, una feroce satira della società del tempo, nel quale l'olandese critica le assurdità dei falsi sapienti, accomunando nella polemica tutti coloro che presumono di svolgere compiti educativi: grammatici, letterati, retori, uomini di chiesa e cortigiani. O ancora dell'*Institutio principis christiani* del 1516, un'opera di letteratura politica dedicata al futuro imperatore Carlo V. In essa viene tracciata l'identità del perfetto uomo di stato con connotazioni antimachiavelliche e fortemente platonico-cristiane («Prima d'ogni altra cosa va saldamente radicata nella mente del principe la storia di Cristo») e vengono date precise indicazioni sul tipo di formazione istituzionale ad esso più confacente.

Altre opere trattano invece in maniera sistematica di educazione, del suo valore e della sua funzione sociale. Nel *De ratione studii* del 1512 Erasmo si propone di portare «giovani di normale intelligenza ad un apprezzabile livello di erudizione, e anche di conversazione, in latino e in greco», cioè nelle due lingue che a quel tempo rappresentano il mezzo più praticato di comunicazione. La sua concezione delle lingue classiche come lingue vive ed espressive lo porta a polemizzare vivamente tanto con il latino imbarbarito delle università medievali e della Scolastica quanto con la riduzione di esse ad apprendimento meramente grammaticale e a valorizzare invece l'approfondimento delle lingue antiche, attraverso la lettura e la conversazione. Da qui l'interesse di Erasmo per i problemi del metodo d'insegnamento delle lingue. Lo studio di esse deve avvenire fuori dai formalismi di un approccio esclusivamente grammaticale e attraverso un diretto contatto con i testi, senza accordare alcuna priorità alle regole della grammatica e della sintassi, che vanno invece recuperate nel contesto delle varie opere. Il latino – afferma nei *Colloquia* del 1518, una serie di esercizi e brani in latino adatti alla conversazione – va assunto dentro e fuori la scuola come lingua parlata, ma accanto alle lingue vanno introdotte nel curricolo formativo la storia, che è fonte di esempi morali, e le scienze, studiate prevalentemente per il loro ricco vocabolario. Quanto agli autori, Erasmo consiglia la lettura di quelli che affrontano i problemi concreti e non tanto di quelli che offrono solo esempi di stile. La sua polemica contro Cicerone è in questo senso esemplare. A Cicerone infatti sono da preferire Omero, Esiodo, Platone, Aristotele, Teofrasto e Ovidio. Per farne apprezzare la lettura gli autori classici devono essere costantemente riferiti alla vita quotidiana e collegati alle varie discipline, dalla teologia all'agricoltura, dalla geografia alla storia.

Accanto a questa esposizione assai ricca e moderna dei problemi relativa ad una didattica delle lingue classiche, Erasmo affronta anche, come sopra s'è detto, il problema del valore dell'educazione. Lo fa essenzialmente nel *De pueris instituendis* del 1529, «uno degli studi – scrive James Bowen – più penetranti che mai si siano scritti sull'educazione. Nonostante la sua brevità, per acume d'intuizione, sicurezza di giudizio e umano senso di moderazione, questo saggio è uno dei documenti più importanti nella storia dell'educazione della civiltà occidentale». La parte più rilevante del ragionamento pedagogico di Erasmo riguarda la finalità

dell'educazione. Il tratto distintivo dell'uomo – afferma l'olandese – è la ragione; coltivare la ragione è essenziale per realizzare la vera umanità; questo compito di coltivazione spetta all'educazione che è «la principale attitudine concessa all'umanità». Per affermare la ragione c'è bisogno di tempo e di una razionale distribuzione delle attività in rapporto alle caratteristiche individuali. Per questo egli consiglia di partire nell'intervento educativo fin dalla più tenera età, dal terzo anno di vita e non dopo il settimo, com'è costume ai suoi tempi, perché a quest'età le cattive abitudini possono essersi già radicate nel soggetto. Rispetto alla tendenza del tempo di ritardare l'inizio dell'istruzione per non arrecare danni irreparabili alla salute del bambino, egli ritiene che tale inizio debba avvenire per tempo nel pieno rispetto delle sue caratteristiche naturali. La natura, che è l'insieme delle doti fisiche e mentali dell'individuo, è uno dei tre fattori dell'educazione assieme al metodo, che concerne le modalità di guida e di istruzione, e alla pratica, che riguarda la relazione che si realizza tra la natura e il metodo.

Per tutto questo Erasmo attribuisce grande importanza al ruolo dell'insegnante. A lui spetta il compito di individuare le diversità individuali dei soggetti e in rapporto ad esse seguire le modalità d'insegnamento più opportune. Erasmo ha un'alta considerazione della funzione dell'insegnante, pur manifestando a più riprese un profondo disprezzo per tanti maestri, poveri in quanto a preparazione culturale e professionale. Non meno rilevante è il suo richiamo ai genitori, perché si preoccupino dell'educazione dei figli, e alla comunità perché appronti scuole efficienti, essendo l'educazione «una funzione pubblica» non meno importante «di quella dell'organizzazione dell'esercito».

Per concludere, si può dire che, pur trascurando nel suo programma di studi il problema delle lingue nazionali e pur non affrontando in modo soddisfacente il problema delle scienze e delle arti, il grande umanista olandese elabora il sistema didattico più compiuto dell'Umanesimo europeo in relazione allo studio dei classici ed affronta secondo prospettive nuove e con notevole organicità i problemi più generali della pedagogia, indicando soluzioni (attenzione all'infanzia, promozione dell'educazione pubblica, formazione degli educatori) in profonda sintonia con le elaborazioni successive dell'età moderna.

3. *La pedagogia della Controriforma e le nuove istituzioni educative*

Con la rottura dell'unità del Cristianesimo, operata da Lutero, riprendono vigore le spinte di rinnovamento all'interno della Chiesa cattolica. Tali spinte, fortemente contrastate dagli ambienti ecclesiastici più conservatori, trovano uno sbocco positivo con l'elezione a pontefice di Paolo III Farnese che convoca un Concilio con l'intento di dar corpo alle richieste di *renovatio*.

Il Concilio di Trento (1546-1563) conferma i capisaldi della dottrina cattolica (l'essenzialità della Chiesa e il valore dei sacramenti, l'efficacia delle opere accanto all'intervento della grazia), definisce nuovi compiti per gli ecclesiastici sul piano disciplinare e pastorale, dà un forte impulso agli studi biblici e teologico-filosofici e favorisce la nascita e lo sviluppo degli ordini religiosi al duplice scopo di frenare l'avanzata dell'eresia protestante e diffondere la religione cattolica nei paesi del nuovo mondo.

Nonostante la loro rilevanza dottrinale e culturale, queste iniziative «riformatrici» finiscono presto per essere sopraffatte da rigidità, cristallizzazioni e ritorni all'indietro che cancellano la voglia di rinnovamento e inaridiscono la vita della Chiesa. Si torna allo spirito del Medioevo e alla filosofia di Aristotele, soprattutto nell'interpretazione datane da san Tommaso; si critica Machiavelli subordinando la politica alla morale e ripristinando in ultima analisi la dipendenza dello Stato dalla Chiesa. Il complesso di provvedimenti assunti dal Concilio o favoriti dal clima da esso instaurato costituisce l'essenza di quel movimento che si è soliti chiamare della Controriforma, alla cui base ci sono «le fortissime pressioni politiche esercitate sulla Chiesa dagli stessi monarchi rimasti fedeli al cattolicesimo, le resistenze frapposte ad ogni iniziativa autenticamente riformatrice da parte di molti prelati conservatori, l'irrigidimento delle nuove chiese protestanti e la stessa forma delle lotte apertesi fra esse e la chiesa romana» (Geymonat).

Tale movimento, la cui influenza su tutti i campi della cultura è notevole, ha una valenza essenzialmente pedagogica. Col Concilio di Trento infatti la Chiesa di Roma acquista una maggiore consapevolezza della propria funzione educativa e dà vita ad una significativa fioritura di congregazioni religiose finalizzate in maniera specifica ad attività di formazione non solo degli ecclesiastici, ma anche dei giovani rampolli dei

ceti dirigenti. In ciò consiste la differenza più significativa sul piano educativo tra il movimento della Riforma e quello della Controriforma. Il primo privilegia l'istruzione dei ceti borghesi e anche popolari al fine di creare le condizioni minime per una lettura personale dei testi sacri, mentre il secondo, specie con l'opera dei Gesuiti, ripropone un modello culturale e formativo tradizionale in stretta aderenza con quello politico e sociale espresso dalla classe dirigente.

Questo più pronunciato interesse della Chiesa cattolica per la dimensione educativa si chiarisce sulla base della rinnovata concezione dell'uomo elaborata dalla teologia tridentina e della definizione di nuovi compiti pastorali attribuiti all'istituzione ecclesiale. L'uomo si redime dal peccato non soltanto con la fede ma anche attraverso le opere. Poiché la grazia di Dio agisce solo se l'uomo si dispone ad accettarla, esso va preparato a questo scopo. Un altro motivo che rende necessario l'intervento educativo in suo favore è dato dalla sua condizione di peccatore, da cui si può affrancare soltanto se riesce a reprimere gli istinti e ad acquisire le abitudini proprie del buon cristiano. A tal fine la Chiesa si orienta ad approntare istituzioni specifiche e pratiche etico-religose atte ad organizzare la vita di ogni cristiano, soprattutto nella sua fase giovanile, attraverso una minuziosa precettistica e l'elaborazione di alcuni modelli di comportamento che riguardano l'intera articolazione dell'esistenza umana nella società.

A rendere più incisiva quest'opera di formazione vengono approntate una serie di norme rigorose che agiscono sulle coscienze e i comportamenti, soprattutto dei giovani, disponendoli all'obbedienza e alla sottomissione all'autorità. Le disposizioni per l'accesso ai sacramenti, la redazione di diversi catechismi tra cui quello romano di Pio V, apparso nel 1566 in esecuzione dei deliberati conciliari, l'approvazione di un *Indice dei libri proibiti* sono alcuni dei provvedimenti assunti a tale scopo. L'abitudine e l'obbedienza vengono indicate come il mezzo e il fine dell'educazione che, stando alle affermazioni di uno studioso cattolico dei nostri tempi, «assume i caratteri della rinuncia quale migliore forma di preparazione alla vita adulta, esprimendosi nella famiglia come sottomissione al padre e agli usi e costumi da lui fatti valere, nella scuola come venerazione dell'*'auctoritas magistri'*, nei collegi come obbedienza, spesso 'cieca', e in tutti i rapporti sociali come accettazione dell'ordine stabilito». In

quest'opera di educazione finalizzata a preservare l'infanzia dalla corruzione morale della società, grande rilievo viene attribuito alla famiglia.

La teorizzazione più significativa e la trattazione più ampia della pedagogia della Controriforma sono contenute nell'opera in tre libri *Dell'educazione cristiana e politica dei figliuoli* di Silvio Antoniano (1540-1603), pubblicata a Verona nel 1583. In essa l'Autore affronta i temi dell'educazione morale fondata sul «timor di Dio, sul ruolo centrale della famiglia e del padre, sull'educazione femminile e su quella scolastica» e realizzata attraverso lo «studio dell'eloquenza, perché questa ancilla, insieme con tutte le facoltà e scienze umane, serva e stia soggetta alla religione cristiana».

L'Antoniano si forma a Ferrara, dove si oppone alla diffusione delle idee protestanti penetrate alla Corte degli Estensi al seguito di Renata di Francia, quindi passa a Roma, dove riceve gli ordini sacerdotali e la porpora cardinalizia.

L'educazione per l'Antoniano è un mezzo per migliorare la società piena di corruzione e di calamità di ogni genere («di rapine, di lusso, di liti e di calunnie») le cui cause sono da attribuire al moltiplicarsi di «testimoni falsi». Dinanzi a tale situazione è necessario intervenire precocemente fin dalla più tenera età con un'azione educativa incentrata sui principi e le pratiche della Chiesa cattolica. Al di fuori di essa non ci sono possibilità di salvezza il che per l'Antoniano vuol dire propriamente rinunciare a «sottilmente discutere delle cose della nostra santa fede» e a «ricercare curiosamente cose al di sopra del proprio intendimento» e al tempo stesso impegnarsi a «credere semplicemente quello che la nostra santa madre Chiesa ci propone». Le principali figure educative sono per lui il padre naturale, il quale segue il figlio in tutte le fasi della sua crescita, e soprattutto quello spirituale a cui ci si affida in modo «stabile e ordinario» per essere condotti alla verità della fede e alla luce di Dio.

Posizioni più o meno analoghe sono contenute negli scritti di altri trattatisti dell'epoca, quali Orazio Lombardelli di Siena, autore di un *De gli uffizii e costumi de' Giovani* (1579) e soprattutto il gesuita spagnolo Giovanni Bonifacio che inaugura questo genere di componimenti con la sua *Institutio christiani pueri adolescentiaeque perfugium* (1576) e il suo *De sapiente fructuoso* (1589).

L'elemento più importante della pedagogia della Controriforma, però,

quello che avrà successivi sviluppi nella storia educativa dell'Europa, è dato dalla sua capacità di dar vita a nuove istituzioni scolastiche legate al modello del collegio/convitto, e a curriculi formativi che si richiamano in parte alla tradizione pedagogica dell'Umanesimo. Diciamo in parte perché nella elaborazione delle congregazioni post-tridentine, gli elementi di derivazione umanistica sono costretti in forme organizzative rigide, perdendo in tal modo il ruolo di rottura rispetto al passato e il carattere di liberazione e di esaltazione dell'uomo che sono aspetti tipici delle esperienze educative dei «maestri» rinascimentali. Dalle Orsoline ai Barnabiti, ai Somaschi, alle Scuole Pie e agli Oratori, fino all'esperienza più illustre dei Gesuiti, si afferma la tendenza ad istituire collegi per la formazione dei giovani dei ceti dirigenti e per l'elaborazione di programmi di studio funzionali a questo scopo, ma rigidamente ispirati ad una visione retorico-grammaticale della cultura umanistica.

La congregazione delle Orsoline, fondata a Brescia nel 1535 da sant'Angela Merici (1474-1540) per l'educazione delle fanciulle, ha come compito precipuo quello di «consolare le verginelle afflitte, istruire le ignoranti, sollevare le povere, visitare le malate ed abbracciare ogni disagio».

I Barnabiti, fondati da Antonio Maria Zaccaria (1502-1539), costituiscono una congregazione religiosa, i cui obiettivi sono la lotta all'eresia dilagante e la formazione dei giovani religiosi attraverso un rigoroso piano di studio che collega la formazione cristiana alle *humanae litterae* e alla filosofia. Nel programma d'istruzione grande rilievo viene assegnato alla lettura e ad un programma selezionato di studio, nel quale trovano posto il latino e il greco, ma anche la storia, la matematica, la metafisica e perfino la danza, la musica e la scherma. Assai rigorosa è la concezione della disciplina che raggiunge inammissibili livelli di durezza (stare «in ginocchio a ginocchi nudi», «fare la croce con le braccia e con la lingua in terra», «sedere all'asino», etc.) e lo spirito di emulazione individuale e collettiva viene favorito oltre misura.

I Somaschi, fondati nel 1532 da san Gerolamo Emiliani (1481-1537), si rivolgono essenzialmente ai bambini orfani. La loro pedagogia si basa su una concezione rigorosamente cattolica, legata alla centralità del Catechismo e ad una visione dell'educazione come superamento delle «cattive abitudini e vitij». Anch'essi sottolineano l'importanza della lettura

e di un'istruzione di base comune a tutti (leggere, scrivere e fare musica). Il loro metodo formativo trova la sua codificazione più precisa in un'opera del 1610 (*Ordini per educare li poveri orfanelli*). A partire dal 1595, anche per l'ampliamento delle loro ispirazioni originarie, i loro collegi trovano larga diffusione nell'Italia settentrionale (a Como, Treviso, Salò, Pavia, Venezia) e si caratterizzano per una precisa visione gerarchica della disciplina e per un indirizzo grammaticale e retorico dell'insegnamento che pone al centro dell'attenzione il latino assunto come lingua di comunicazione all'interno stesso del collegio.

Le Scuole Pie, appartenenti all'ordine degli Scolopi, sono istituite nel 1597 da san Giuseppe Calasanzio (1556-1648), un religioso spagnolo che svolge la sua opera pastorale a beneficio dei quartieri poveri di Roma. Rispetto alle altre istituzioni educative del tempo, le sue scuole presentano alcuni aspetti distintivi: in primo luogo si rivolgono al popolo ed inoltre esprimono una certa sensibilità per i problemi della scienza. Forse con un po' di esagerazione, sono considerate le «prime scuole pubbliche popolari in Europa», ma senza dubbio il loro fine sociale ed etico, oltre che religioso, è esplicito, indirizzate come sono alla formazione culturale e cristiana dei ceti economicamente e culturalmente più poveri della società e di gruppi tradizionalmente emarginati come gli Ebrei. Per questo la loro opera è contrastata dai ceti dominanti e dagli stessi Gesuiti.

La loro organizzazione degli studi prevede cinque classi elementari e quattro di grammatica con il predominio del latino e della lettura come metodo didattico, ma anche l'introduzione di elementi di matematica e di alcuni atteggiamenti intellettuali tipici della scienza moderna quali la ricerca e lo spirito anticonformistico.

Anche l'Oratorio di san Filippo Neri (1515-1595) si inquadra nell'ambito delle iniziative sorte a favore del popolo. Pur se nell'esperienza concreta degli Oratori l'istruzione è poca cosa, non può tuttavia essere taciuto il significato profondamente educativo delle attività fisiche, ludiche e teatrali messi in campo dai padri oratoriani a vantaggio dei giovani di umili condizioni per sottrarli ai pericoli e ai rischi dei loro ambienti di provenienza. Rispetto ai precedenti sopra ricordati, quello dei Gesuiti è l'ordine religioso che, svolgendo coerentemente i principi della Controriforma, sviluppa un organico sistema d'istruzione che si afferma in maniera capillare su scala mondiale e che si pone a fondamento della scuola

moderna, laica e statale. Fondatore di tale ordine è nel 1540 sant'Ignazio di Loyola (1491-1556), un militare spagnolo appartenente ad una nobile famiglia che, a seguito di una ferita riportata in battaglia, è colpito da una profonda crisi etico-religiosa il cui esito è un ripensamento radicale della propria vita. A tale scopo frequenta alcuni corsi universitari a Parigi, dove incontra altri giovani di recente convertiti, come Francesco Saverio e Pietro Fabro, con i quali pone le basi della Compagnia di Gesù. Ottenuta l'approvazione del papa Paolo III, la Compagnia si caratterizza – in linea con il passato militare del suo fondatore – come una «milizia» al servizio della Chiesa di Roma della quale tende a ripristinare il controllo su tutti gli aspetti della vita individuale e sociale e a diffondere il «verbo» presso i popoli non cristiani dell'Asia, delle Americhe e dell'Africa. Un ordine «militare» dunque, con una struttura rigidamente gerarchica e improntata alla più totale obbedienza al capo supremo, che è il preposto generale, ma anche un ordine missionario che, in quanto tale, fin dall'inizio del suo operato mostra di attribuire grande importanza allo strumento educativo nell'affermazione del Cristianesimo controriformato. In questo senso si comprende l'istituzione da parte della Compagnia di numerosi collegi per religiosi, poi aperti anche ai laici, in gran parte dell'Europa e del mondo che così diventano lo strumento più efficace per l'elaborazione di una nuova forma di cultura più vicina ai principi della Chiesa cattolica. Di questi collegi i primi sono quello fondato a Messina nel 1548, orientato verso gli studi classici e frequentato anche da non religiosi, e quello ben più famoso di Roma, istituito due anni dopo e orientato verso gli studi «di grammatica, di humanità e di dottrina christiana». A breve distanza altri ne sorgono un po' dovunque in Italia e in Europa: nel 1586 se ne contano in tutto 162, dei quali 147 aperti agli esterni. Con la loro diffusione si afferma la necessità di dare un'organizzazione coerente e unitaria ai programmi di insegnamento. In un primo tempo il problema viene risolto estendendo agli altri collegi gli indirizzi seguiti in quelli di Messina e di Roma, successivamente si passa alla stesura di una vera e propria *Ratio studiorum*, completata sotto la guida del «Generale» dell'ordine Claudio Acquaviva e apparsa nel 1599. La *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* è un documento di trenta capitoli che si rifà, rielaborandole, alle considerazioni pedagogiche contenute nelle *Costituzioni della Compagnia di Gesù*, che in tal modo rappresentano le basi di un programma formativo di segno cattolico

che si estende a tutti i collegi gesuitici del mondo. L'elemento più rilevante della *Ratio* è costituito da una rigida normativa che investe tutta l'organizzazione della vita del collegio e degli studi: dalle funzioni dirigenti del Provinciale e del Rettore alle disposizioni didattiche relative ai professori e agli studenti dei vari corsi di studio e alle varie discipline oggetto di insegnamento. Si realizza in tal modo un'organica programmazione delle attività educative in stretto collegamento con i fini etico-religiosi dell'ordine: formare una coscienza cristiana colta e moderna e orientare, anche tramite l'istituzione scolastica, ad una obbedienza cieca e assoluta (*perinde ac cadaver*) all'autorità religiosa e civile. L'obbedienza è una virtù: «La santa obbedienza sia sempre in noi perfetta in ogni parte, nell'opera come nella volontà e nell'intelletto, sì che mettiamo in effetto ciò che ci viene comandato con grande prestezza, gaudio e perseveranza [...]. Ciascuno si persuada che quelli che vivono ubbidendo debbono lasciarsi guidare dalla divina provvidenza per mezzo dei superiori». Oltre a questo elemento, la *Ratio* gesuitica contiene un preciso disegno di «politica culturale» e di organizzazione scolastica. Il fine ultimo degli studi è per i Gesuiti la *pietas litterata*, realizzabile attraverso un corso di studi della durata complessiva di otto anni, articolato in un quinquennio di studi linguistico-letterari (tre di grammatica e due di umanità e retorica) e in un triennio di filosofia, cui, per gli interni, si aggiunge un corso quadriennale di teologia. Gli obiettivi di questo lungo curricolo formativo sono una buona conoscenza dei classici e l'uso corretto delle lingue latina e greca. Nessuno spazio viene invece dato alla lingua madre. Per questi studi i modelli prevalenti sono autori quali Cicerone e Aristotele, integrati da storici e poeti, mentre per quelli filosofici l'insegnamento è orientato al più rigido tomismo. «Di san Tommaso il professore di filosofia deve sempre parlare con rispetto: bisogna seguirlo con gli animi ben disposti, tutte le volte in cui è necessario, bisogna discostarsene con reverenza e a malincuore, qualora non convinto del tutto».

Sul piano didattico, accanto a più minute normative, la *Ratio* fa grande posto al metodo della *praelectio* e a quello della *concertatio*, accompagnati dall'uso dell'assegnazione di compiti scritti e di ripetizioni orali al fine di rafforzare la memoria. La *praelectio*, che si applica a tutti gli studi, siano essi letterari, filosofici, scientifici o teologici, consiste nella lettura di un «passo senza interruzione», nella spiegazione dell'argomento delle «parti più

oscure», nella connessione dell'«una all'altra» e nelle osservazioni «adeguate a ciascuna classe». La *concertatio* è invece una disputa sollecitata «dalla domanda del docente e dalle correzioni dei concorrenti o dal reciproco interrogarsi dei concorrenti stessi» e «tenuta in alta considerazione e usata ogni qual volta è grande incentivo agli studi».

Il testo della *Ratio*, pur con qualche ritocco, rimarrà in vigore fino allo scioglimento della Compagnia di Gesù avvenuto nel 1773 per ragioni politiche ad opera dei Borboni di Spagna e sancito da Clemente XIV, ma dopo la ricostituzione dell'Ordine verrà riproposto in forma aggiornata nel 1832.

Grande è l'influsso esercitato dalla *Ratio* nelle iniziative scolastiche dell'Europa del tempo e anche in quelle successive: la legge Boncompagni del 1848 e quella Casati del 1859, specie per quanto riguarda la realizzazione di un sistema pubblico di istruzione, si ispirano abbondantemente a quell'esempio. Il motivo è che, pur in presenza di molti aspetti metodologici legati alla tradizione scolastica, la novità dei collegi gesuitici è da individuare nella costruzione di un ambiente educativo rigoroso e coerente, organizzato secondo una severa disciplina, ma aperto verso l'esterno attraverso le cerimonie, i premi e le dispute. L'enfatizzazione dell'obbedienza e il clima censorio e di vigilanza proprio delle istituzioni educative gestite dai Gesuiti, la loro attenzione quasi esclusiva agli studi di tipo retorico-grammaticale rappresentano i limiti più evidenti di una esperienza che, se ha il merito di raccogliere gli elementi ideologicamente più neutri degli *studia humanitatis* e di introdurli nel curricolo formativo delle classi dirigenti, esercitando così un grande influsso sui costumi sociali dell'epoca, non riesce però a cogliere e a rappresentare le istanze del mondo moderno per le quali occorreranno nuovi indirizzi di pensiero.

III. Il Seicento e la rivoluzione pedagogica borghese

1. *Comenio e l'educazione universale*

Se con Montaigne si teorizza un modello di educazione individuale e pratica, basato sul rispetto della natura e della psicologia dell'educando, con il Seicento si afferma un modello di pedagogia esplicitamente epistemologico e socialmente impegnato, rappresentato, specialmente nell'area nordeuropea, dove maggiormente si avvertono gli ideali culturali e politici del Medioevo, soprattutto da Comenio e dai suoi collaboratori i quali elaborano un'idea di educazione universale nutrita di forti ideali filosofici e politico-religiosi. Essi si rifanno esplicitamente alle posizioni degli utopisti dell'epoca rinascimentale soprattutto per quanto riguarda gli ideali di giustizia e di pacificazione universale, oltre che di riforma sociale, politica e intellettuale. Chi però svolge in chiave dichiaratamente pedagogica queste posizioni, è in primo luogo Comenio, il quale afferma l'universalità dell'educazione contro le restrizioni dovute a tradizioni e a interessi di gruppi e di classi, e la sua centralità nella vita dell'uomo e della società. Con lui si delineano per la prima volta in maniera organica e sistematica alcuni dei problemi più rilevanti della pedagogia: dal progetto antropologico-sociale che deve guidare il maestro agli aspetti generali e specifici della didattica per finire alle strategie educative relative ai diversi indirizzi dell'istruzione.

Alle spalle del più grande pedagogista del Seicento – Jan Amos Comenio – si collocano però alcuni autori che, pur operando nel clima riformatore di quel tempo e pur condividendo l'idea di una sistemazione organica della pedagogia, si interessano prevalentemente di problemi didattici e di una riorganizzazione del sapere in chiave pansofica. Ratke, Alsted e Andreae, richiamandosi ad indagini di origini medievali intese a ricercare una possibile *clavis universalis* del sapere, una lingua razionale capace di realizzare un accordo tra i popoli, accentrano la loro attenzione

sui temi dell'educazione linguistica e sulla produzione di testi scolastici in grado di favorire un apprendimento spontaneo e naturale.

Wolfgang Ratke (1571-1635) elabora un ideale pansofico che poggia su tre pilastri (la grazia, la natura e le lingue) ed esprime una coerente formazione umana e cristiana. Nella sua opera più importante, il *Memoriale*, presentata nel 1612 alla dieta di Francoforte, il problema maggiormente trattato è quello del metodo fondamentale e naturale di apprendimento: si deve insegnare seguendo il corso della natura e procedendo dal semplice al complesso, dal noto all'ignoto *iuxta methodum naturae omnia*, usando inizialmente le lingua materna anche per la grammatica delle lingue straniere e muovendo dalle cose per arrivare alle regole. Ratke si oppone all'apprendimento mnemonico, passivo e sterile, in nome di un procedimento non costrittivo dell'apprendimento. Ogni conoscenza deve essere inoltre raggiunta attraverso l'induzione e l'esperimento. Con questo nuovo metodo, dal forte sapore baconiano, tutti i giovani, indipendentemente dalle loro condizioni economiche e sociali, devono essere istruiti.

Con Johann Heinrich Alsted (1588-1638) l'ideale pansofico e lo stesso problema del metodo si connotano di una forte ispirazione religiosa. Nel *Triumphus Biblicus* l'educazione è considerata un mezzo che realizza nel mondo la volontà di Dio, quindi si pone come un progetto di riforma dell'umanità. In un'opera successiva, l'*Encyclopedia omnium scientiarum*, delinea un modello d'insegnamento basato su alcuni presupposti di natura teorica: Dio è fondamento e principio di ogni sapere, mentre chi realizza il processo di apprendimento sono il maestro e i libri, siano essi antichi o moderni, esclusi ovviamente quelli eretici o privi di orientamento metodico.

A livello di organizzazione scolastica, di cui tratta nel *Systema mnemonicum*, egli distingue le scuole elementari, dette anche vernacole, da quelle superiori, divise in *demicae* (necessarie a tutti) e *accademicae* (o università). Le scuole superiori, cittadine e non rurali, maschili e non femminili, accolgono i fanciulli dai 7 anni in poi e si articolano, dopo un anno di latino, in 3 classi di grammatica e in altre 3 di sintassi, retorica e logica, per concludere in 3 classi di filosofia che preparano agli studi universitari. Questi ultimi si strutturano in 4 bienni, che tendono ad una sempre maggiore specializzazione, pur mantenendo una notevole apertura

culturale.

Johan Valentin Andreae (1586-1654), educato a Tubinga, è legato strettamente all'ordine dei Rosacroce, una società di mistici riformatori di origine medievale. Nel 1616 fonda una loggia detta della Croce Rosa, collegando negli ideali filosofico-religiosi che la ispirano alchimia, misticismo e riforma sociale. Nell'opera, di ispirazione utopistica, *Reipublicae Christianopolitanae Descriptio*, tratta in particolare di educazione, opponendosi alle tecniche mnemoniche e pedantesche in uso nelle scuole del tempo e favorendo un apprendimento che colleghi le parole alle cose e muova dalla lingua materna. Sollecita inoltre ad usare nelle scuole i «migliori autori», attraverso i quali «si formi la lingua, si raffini l'ingegno, si arricchisca la mente e si rinforzi l'animo».

Sul piano strettamente pedagogico sono oggi ritenuti motivi basilari del pensiero di Comenio lo stretto legame tra i problemi dell'educazione e le problematiche generali dell'uomo, la centralità dell'educazione nel quadro dello sviluppo sociale, l'esistenza di un metodo universale d'insegnamento fondato sui processi armonici della natura, il concetto di un'istruzione per tutta la vita e aperta a tutti, la concezione unitaria del sapere e l'impegno per un'educazione alla pace e alla concordia tra i popoli. Tutti questi motivi fanno di Comenio un grande innovatore e anticipatore di problemi e soluzioni che sono propri della Modernità, ma questo non può indurre a separarlo dalla cultura del suo tempo. La sua formazione avviene a contatto con gli ambienti intellettuali europei più avanzati del XVII secolo: studia la cultura rinascimentale italiana subendo profondamente l'influsso di Campanella e intrattiene stretti rapporti con importanti circoli europei della Riforma partecipando alle loro lotte politiche e teologiche. Ma nel suo pensiero si registra anche la presenza di ideali, come quelli della pacificazione universale e dell'organizzazione pansofica del sapere, che sono di derivazione medievale e tardo-scolastica. È proprio questo binomio innovazione-tradizione che rappresenta l'aspetto più originale e significativo del pensiero pedagogico di Comenio, in quanto lo individua come una figura di svolta nella storia della pedagogia e come la sintesi più alta del travaglio educativo e pedagogico che accompagna la nascita del mondo moderno. La sua grandezza si manifesta anche nell'essere uno spirito luminoso in un'età tragica. Età di guerre e persecuzioni, di stermini e di depressione anche demografica ed economica, specialmente nel centro

Europa, che coincide con la guerra dei Trent'anni, in un tempo storico così carico di tensioni e di rovine Comenio si impegna in un rinnovamento universale della cultura e della società ponendo al centro il ruolo creativo dell'educazione. Sviluppa così una concezione educativa che abbraccia sia i problemi teorici che quelli pratici, afferma con forza la priorità e la dignità dell'educazione, oltre che il compito centrale che essa deve assumere nella società moderna. Ma proprio perché l'educazione possa sviluppare tutto il suo potenziale riformatore è necessario dare alla pedagogia un volto di scienza, di pensiero rigoroso ed esaustivo, elaborato su criteri e principi gnoseologicamente ed epistemologicamente fondati. L'unità di impegno sociale e di coscienza scientifica caratterizza quindi l'avvio di una riflessione organica sull'educazione che porta Comenio ad affermarne per primo il carattere di disciplina autonoma rispetto alla filosofia e alla teologia.

Jan Amos Komensky nasce a Nivnice in Moravia nel 1592 da una famiglia appartenente alla setta religiosa dei Fratelli Boemi. Dopo i primi studi compiuti a Prerov, frequenta corsi di teologia a Herborn, dove segue le lezioni di Ratke e di Alsted, e l'università ad Heidelberg in Germania. Ordinato sacerdote nel 1616, si dedica ad attività d'insegnamento stabilendosi a Fulnek. Scoppiata nel 1618 la guerra dei Trent'anni, Comenio vive con grande intensità e partecipazione le disavventure politiche e religiose del suo popolo. Le dolorose vicende legate allo svolgimento della guerra, fino al definitivo tracollo di ogni illusione politica e religiosa dei Fratelli Boemi, non fiaccano il suo temperamento battagliero, spingendolo a concepire un disegno di ordine e di pacificazione universale che trova nell'educazione il suo strumento privilegiato e nella sistemazione definitiva del sapere la sua condizione essenziale.

I primi lavori di Comenio sono scritti a carattere essenzialmente divulgativo, il cui obiettivo è quello di fornire al popolo boemo «gli strumenti per riconoscersi nella propria storia». Nascono così un'enciclopedia universale (*Theatrum universitatis rerum*) e un vocabolario della lingua boema definiti da uno studioso moderno «un ambizioso testamento della cultura ceca».

La fine delle speranze religiose e politiche dell'Unione e della nazione boema con la battaglia della Montagna Bianca nel 1623 e le feroci

repressioni attuate dalle truppe imperiali, unitamente all'opera di cattolicizzazione del paese portata avanti dai Gesuiti, sono l'occasione di una nuova serie di scritti di genere per così dire consolatorio. Nasce in tal modo *Il labirinto del mondo e il paradiso del cuore*, un'opera che sta tra il trattato e il disegno utopico, nella quale c'è la descrizione del mondo reale con i suoi errori, i suoi sbandamenti, le sue vanità e le sue miserie, cui si contrappone un mondo ideale, collocato non in luoghi lontani, come nella visione classica delle utopie, ma all'interno del proprio cuore.

A seguito della ventata restauratrice abbattutasi sulla Boemia per effetto delle lotte politico-religiose di quegli anni, Comenio è costretto a lasciare il suo paese, dando così inizio a quel lungo peregrinare per l'Europa che avrà termine solo con la morte. Dopo un breve soggiorno in Olanda, si reca a Leszno in Polonia, dove pubblica la *Janua linguarum reserata* che ha un grande successo in Europa e fuori. Vive per un breve periodo in Inghilterra, dove conosce Samuel Hartlieb e alcuni seguaci di Bacone e dove pubblica la *Via crucis*, poi per lo scoppio della rivoluzione passa per l'Olanda, la Germania, la Francia e la Svezia prima di tornare in Polonia a Elbing, dove si occupa della riorganizzazione della Chiesa dei Fratelli Boemi e compie ricerche sulla didattica delle lingue. Dopo la pace di Westfalia si trasferisce in Ungheria a Sarospatak dove imposta un tipo di scuola che incontra l'opposizione dei docenti locali e suscita le preoccupazioni delle autorità. Torna a Leszno in Polonia da cui è costretto a fuggire in seguito al saccheggio della città, ripara quindi in Olanda dove trascorre anni difficili tra polemiche religiose e delusioni politiche appena temperate dal suo inesauribile impegno editoriale. Sono di questo periodo gli scritti in favore della pace e della riforma universale *Lux in tenebris*, *Angelus pacis*, *Unum necessarium*.

Pubblica inoltre l'*Opera didactica omnia* in due volumi e lavora con grande alacrità al *De rerum humanarum emendatione Consultatio catholica*, di cui pubblica soltanto due delle sette parti. Muore ad Amsterdam nel novembre del 1670.

La condizione di esiliato fa maturare in lui nuove prospettive politiche e culturali. Il rapporto con le altre comunità riformate e con ambienti culturali più aperti, l'incontro con grandi personalità della cultura europea del tempo lo inducono a modificare gli originali progetti di riforma religiosa e didattica in direzione della costruzione di una scienza universale

capace di produrre quella pacificazione generale fra gli uomini che costituiscono l'aspirazione ultima della sua vita. Di questi nuovi interessi è testimonianza la *Didactica ceca*, scritta negli anni 1628-32, successivamente tradotta in latino con ampi aggiustamenti e aggiunte e, infine, pubblicata col titolo *Didactica magna* nel 1657 ad Amsterdam. L'opera riflette l'aspirazione del suo autore ad una formazione umana che garantisca le condizioni di quell'armonia che è il fondamento della realtà.

La concezione pedagogica di Comenio si fonda su di un profondo ideale religioso che concepisce l'uomo e la natura come altrettante manifestazioni di un preciso disegno divino. Dio è per Comenio al centro del mondo e della vita stessa dell'uomo. Su questa base si chiarisce la forte carica religiosa che attraversa i suoi progetti di riforma della società e della scuola, come pure il suo ideale irenico di pacificazione fra gli uomini e lo stesso richiamo alla libertà delle Chiese in vista della costituzione di un Cristianesimo universale. Tutta la costruzione pedagogica di Comenio è infatti caratterizzata da una forte tensione mistica che ne sottolinea il carattere etico-religioso e la decisa connotazione utopica: l'educazione in questo quadro è la creazione di un modello universale di «uomo virtuoso» a cui è affidata la riforma generale della società e dei costumi.

Sui fondamenti di questa concezione dell'uomo, Comenio edifica il suo progetto educativo; ciò fa di lui il primo vero sistematore del discorso pedagogico, colui che collega organicamente gli aspetti tecnici della formazione con una complessiva riflessione sull'uomo.

La formazione deve cominciare sin dalla più tenera età, quando le menti non sono ancora «occupate e inquinate da vani pensieri e da costumi mondani» e deve avvenire nell'istituzione scolastica.

Le scuole possono rispondere positivamente al loro scopo formativo se vengono riformate e riorganizzate diversamente. Alle carenze e agli errori messi in rilievo Comenio contrappone il suo modello di «scuola bene ordinata» nella quale «tutti vengono istruiti di tutto punto». In essa trovano posto gli ideali della sapienza, dell'onestà e della pietà; l'educazione vi si realizza con la massima delicatezza e dolcezza, senza alcuna severità e coartazione; la cultura dispensata è vera e solida, non appariscente né superficiale, e nemmeno faticosa.

Oltre che in chiave metodologica il principio pansofico del «tutto a tutti» può essere letto e interpretato nella sua valenza sociale e culturale.

Rispetto alla posizione fondamentalmente aristocratica della pedagogia umanistica e a quella più avanzata di Lutero, Comenio afferma l'esigenza di «un'educazione universale» che non faccia differenza di sesso o di classe di appartenenza. La sua concezione è un importante passo in avanti, contestualmente al primo affermarsi della borghesia capitalistica, rispetto alla concezione medievale di una scuola a struttura lineare, che muove dalle discipline più semplici a quelle più complesse.

Riguardo ai contenuti del «tutto», non essendo possibile realizzare una conoscenza approfondita ed esatta dell'intero sapere, Comenio, lungi dal cadere in un enciclopedismo deteriore e inconcludente, afferma la necessità di «conoscere i fondamenti, le ragioni, i fini di tutte le cose più importanti, di tutte le cose che riguardano l'uomo, anche se poi l'una sarà più utile all'uno e l'altra all'altro».

Molte delle soluzioni pedagogiche e didattiche contenute nella *Didactica Magna* sono riportate nella *Consultatio catholica de rerum humanarum emendatione*, il cui progetto risale agli anni 1644-45 ma la cui stesura impegna Comenio nell'ultimo periodo della sua vita. Alla base di questa «grande opera mal riuscita», come la definisce Jean Piaget nell'introduzione ad una antologia di scritti comeniani, c'è la convinzione che l'ideale pansofico dell'unità del sapere universale passa attraverso la ricomposizione unitaria della sapienza cristiana la cui universalità è messa in crisi dai contrasti politico-religiosi che caratterizzano le comunità e gli stati richiamantisi al Cristianesimo. Da qui la proposta di una *consultatio catholica*, di una riunione di tutti i cristiani per una riforma di tutte le cose.

La *pansofia*, che rappresenta la totalità del sapere, si realizza attraverso la *pampaedia*, che costituisce la parte centrale della *Consultatio*. In essa, oltre a definirsi il fine ultimo dell'educazione, che è «la formazione universale di tutto il genere umano», vengono presentati i mezzi e i modi per conseguirlo. In questa parte ritorna il principio già espresso nella *Didactica Magna* del «tutto a tutti completamente» (*omnibus omnes omnino*): solo che qui l'*omnibus* acquista un significato più ampio, riferendosi non solo ai giovani fino ai 24 anni, ma a «tutti indistintamente».

L'unità della formazione umana che sta alla base dell'educazione universale pone in particolare rilievo, oltre che il problema del metodo del sapere e dell'insegnamento, anche quello delle scuole. Sul primo punto Comenio osserva che il metodo dev'essere completo e utilizzare in

maniera organica i momenti dell'analisi, della sintesi e della sincresi al fine di accrescere la conoscenza e consentire al soggetto di comprendere «l'armonia delle cose e la loro relazione col tutto».

Altra parte importante della *Consultatio* è la *panglottia*, che individua nella lingua il mezzo per l'insegnamento universale. L'interesse per la questione linguistica è un punto fondamentale della riflessione comeniana. Già nella *Janua linguarum reserata* del 1631, ma anche nel *Methodus linguarum novissima* degli anni 1644-47, si sottolinea il rapporto tra l'apprendimento di una lingua e l'universo di sapere da essa espresso oltre che la connessione tra nozioni linguistiche e realtà. «Le parole, poiché sono i segni delle cose, che cosa significano, se non si conoscono le cose che esprimono? Ripeta pure a memoria un fanciullo migliaia di vocaboli, che uso ne farà se non saprà applicarli alle cose?»

2. *La nascita della scuola moderna*

Nel corso del Seicento, sollecitata sia dalla rivoluzione culturale ed educativa dell'Umanesimo, dalle tensioni della Riforma e della Controriforma, dalla crisi della tradizione scolastica, sia dalla rivoluzione borghese e dall'ascesa dello Stato accentrato e burocratico moderno, che postulano la formazione di tecnici, i quali necessitano di conoscenze specifiche e di specifici requisiti morali (fedeltà, responsabilità, dedizione alla «cosa pubblica»), anche la scuola viene rinnovandosi profondamente e assumendo il volto della scuola moderna: capillarmente organizzata, gestita dallo Stato, capace di formare l'uomo-cittadino, l'uomo-tecnico, l'intellettuale e non più il perfetto cristiano o il buon cattolico, come avveniva ancora nella scuola del Cinquecento, quasi tutta in mano – in genere – della Chiesa. Il secolo XVII muterà profondamente i fini, i mezzi e gli statuti della scuola, assegnandole un ruolo sociale più centrale e più universale e una identità più organica e più complessa: quella che, dal Settecento in poi, è rimasta al centro della vita degli Stati moderni e delle società industriali, anche nella loro fase più avanzata.

Nei diversi Stati europei, ma soprattutto in quelli più organizzati secondo il modello dello Stato moderno (come la Francia), la scuola assume un volto più specializzato, come avviene nei collegi che sono rivolti alla formazione della classe dirigente e nei quali tutta la vita

scolastica viene sottoposta a un capillare controllo e a una specifica pianificazione, ma anche popolare, poiché cominciano ad affermarsi – se pure affidate ancora alla Chiesa – scuole per il popolo, come avviene soprattutto nel mondo protestante, che devono combattere l'analfabetismo e diffondere i rudimenti della cultura (leggere e far di conto). La scuola viene inoltre razionalizzata al suo interno per renderla più funzionale ai suoi fini di inculturazione delle giovani generazioni e di trasmissione dei saperi organizzati e specializzati presenti nella società moderna, e razionalizzata attraverso la costituzione di classi scolastiche per «classi di età», attraverso l'organizzazione dell'insegnamento mediante la disciplina e la pratica degli esami; infine risulta sempre più articolata secondo un triplice binario, quello pubblico-statale, quello religioso-ecclesiastico, quello privato, che resteranno come i momenti-chiave, alternativi e in conflitto, nell'ambito della scuola moderna e poi contemporanea.

Nasce, così, il sistema scolastico moderno, sia pure in modo ancora embrionale e niente affatto dispiegato nelle sue potenzialità; purtuttavia, i caratteri essenziali ci sono tutti. C'è già una articolazione tra scuola elementare (che inizia agli strumenti-base dell'elaborazione culturale: l'alfabeto e i numeri), scuola media o secondaria (formativa e professionale, oppure formativa o professionale), l'istruzione superiore o universitaria che apre alle professioni superiori o liberali. I diversi gradi non hanno ancora una gestione comune, raccolta nelle mani dello stato, ma si hanno precisi sintomi di un processo in questa direzione, con la creazione di scuole tecniche superiori, come quelle di artiglieria, quelle di ingegneria, etc. in Francia, oppure con istituzioni culturali laiche come l'Accademia francese o il Giardino del re, istituti rivolti alla coltivazione della lingua e della letteratura il primo, allo sviluppo delle scienze naturali il secondo.

Ma c'è di più: si profila, anche, una precisa organizzazione della vita scolastica che partendo dalla classe e dai suoi arredi scandisce poi il tempo delle lezioni e la stessa pratica didattica che si struttura intorno alla spiegazione-interrogazione e all'elaborato-esercizio, confluendo poi alla fine nella verifica suprema dell'esame, che ha carattere pubblico (o semipubblico) e altamente ritualizzato (proprio per sanzionarne il ruolo cruciale, di baricentro e di traguardo). Anche i metodi didattici, i programmi, i libri di testo vengono sottoposti a un processo di revisione e di razionalizzazione, come ben rivela tutta l'intensa attività di Comenio,

dall'*Orbis sensualium pictus* alla *Didactica magna*, relativa al rinnovamento dei metodi d'insegnamento. Quanto ai metodi in senso stretto si reclama un'attenzione maggiore ai processi naturali di apprendimento, che partono sempre dal concreto per procedere verso l'astratto, e alla loro analiticità, andando dal semplice al complesso. Per rinnovare i programmi si introducono le lingue moderne e le scienze moderne, la storia degli Stati nazionali e la loro geografia, allo scopo di realizzare una formazione culturale più spendibile, diremmo oggi, nella società del tempo, più dinamica e più internazionale, oltre che più tecnicizzata. Anche i libri di testo devono adeguarsi al bisogno di concretezza e a quello di chiarezza: si pensi all'*Orbis pictus* comeniano e al suo far apprendere la parola, e nelle diverse lingue morte e vive, attraverso l'immagine. Nascono di qui testi d'insegnamento delle varie discipline, dalla matematica alla teologia, elementarizzati ed esposti secondo un ordine logico, che li rende assai utili per la memorizzazione dei loro contenuti da parte dello studente. Tutta la vita scolastica viene poi sottoposta a sistemi di controllo e di pianificazione, a rituali e a strumenti (l'appello o il registro) che resteranno centrali in tutta la storia della scuola moderna, e che esercitano un ruolo disciplinare e formativo al tempo stesso.

In questa organizzazione – però – soprattutto tre aspetti risultano particolarmente significativi per scandire uno iato tra scuola umanistica e scuola moderna: quello delle classi di età; quello della disciplina; quello dell'ideologia e del costume. Sul primo di questi aspetti si è soffermato soprattutto Philippe Ariès nel suo *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*.

Egli ha sottolineato che con le classi di età si è, da un lato, riorganizzata la scuola anche su basi morali, preservando così l'innocenza del bambino e sottraendola agli influssi perversi di scolari più adulti, con altri problemi psicologici e con altra maturazione fisica, da un altro lato, si è omologato l'insegnamento in ambito cognitivo, stabilendo regole e obiettivi comuni. Per l'aspetto disciplinare, invece, sono centrali i rilievi fatti da Foucault in *Sorvegliare e punire*, che rimandano, per un verso, al «grande internamento» dei marginali visto come pratica di controllo razionale e di organizzazione-istituzionalizzazione della vita in questo caso scolastica, per un altro verso, invece, alla tecnicizzazione dell'apprendere e dell'insegnare, attività che si fanno sempre più controllabili attraverso regole e obiettivi di cui la pedagogia scolastica del tempo è consapevole elaboratrice (si pensi, ad

esempio, alla crescita/sofisticazione dei principi didattici della stessa *Ratio studiorum*). Ma la scuola è anche uno degli ambienti in cui si organizza e si diffonde quella civiltà delle buone maniere che viene a realizzare un tipo di soggetto umano assai diverso da quello medievale: meno «naturale» e più «sociale», più costituito da norme, da divieti, da rimozioni che vengono a ridescriverne insieme ai comportamenti l'identità, rendendola sempre più dipendente dalla società civile. Si tratta di norme e divieti che riguardano il corpo, il linguaggio, il discorso, le relazioni sociali, etc., che negano odori, riferimenti a parti del corpo, a funzioni, che impongono riti e cerimonie, strumenti di uso quotidiano (come avverrà poi per la forchetta), prassi sociali di riconoscimento (saluti, etc.) e che a partire dalla società di corte penetrano nella società civile: anche la scuola, con le sue regole e i suoi divieti, con la sua identità disciplinare, collabora intimamente a questo processo.

In breve, nel corso del Seicento la scuola si razionalizza e si laicizza, si fa un'istituzione sempre più centrale nella vita dello Stato (oltre che della società civile) e quindi viene sempre più sottoposta al controllo e alla pianificazione da parte del potere politico; processo che ne esalta la funzione e ne diffonde l'ideologia, legata alla disciplina e alla produttività sociale della educazione-istruzione.

3. *Locke: il nuovo modello pedagogico*

Tra la fine del Seicento e i primi decenni del Settecento vengono prendendo corpo due modelli pedagogici, culturali ed educativo-scolastici che si oppongono – e frontalmente – al razionalismo e offrono un'immagine radicalmente nuova dei processi formativi ora ricollegandola ai processi empirico-naturali e alle loro connotazioni storicamente e geograficamente variabili, quindi alla loro dipendenza da condizioni extrasoggettive e extramentali, come farà Locke, oppure richiamandosi alla storia, al linguaggio, alla cultura in tutte le sue forme, visti come i terreni in cui l'uomo realizza se stesso e nei quali viene ad attuare la propria più specifica formazione, come fa Vico. L'empirismo (Locke) e lo storicismo (Vico) verranno ad elaborare due modelli pedagogici che avranno un grande futuro, e pur contrapponendosi, alimenteranno il dibattito e lo sviluppo della pedagogia, soprattutto contemporanea, su su fino al

Novecento.

Si tratta – va subito rilevato – di due modelli apertamente in contrasto per connotazioni ontologiche (la Natura o la Storia), per metodi, per ideali di formazione, per visione della cultura e dell'uomo, ma che sono contemporanei e, pur escludendosi reciprocamente, storicamente si richiamano e si integrano. La pedagogia o si lega alla natura, alla bio-fisiologia, al corpo e sviluppa una formazione che si attenga ai connotati del processo naturale (crescita e sviluppo) o si salda alla storia e alla cultura e le indica come i terreni più propri della formazione, che è sempre un processo spirituale.

E ancora: se l'empirismo valorizza la scienza come mezzo e come fine educativo, riportando l'educazione nell'istruzione e questa verso la formazione della mente interpretata in senso cognitivo ed epistemico, lo storicismo fissa il valore della storia come *habitat* della formazione, come centro della cultura, ma come, anche, modello di formazione, che implica la costruzione della personalità in quanto tramata di cultura e caratterizzata dal pensiero come attività critica.

Siamo, così, ai margini del Seicento: oltre il razionalismo, oltre l'universalismo, oltre i caratteri dell'assolutismo politico ed etico-sociale, e già avviati verso le grandi avventure del pensiero radicale dell'Illuminismo e di quello organicistico del Romanticismo, che purtuttavia i modelli pedagogici di Locke e di Vico contengono esemplarmente *in nuce*.

John Locke (1632-1704) fu il fondatore dell'empirismo col *Saggio sull'intelletto umano* (1690), a livello gnoseologico e metafisico, ma fu anche il teorico della tolleranza (*Lettera sulla tolleranza*, 1689) e della democrazia liberale (*Due trattati sul governo civile*, 1690); fu – in genere – il rappresentante di un pensiero critico che vuol sottoporre ogni affermazione alla prova dell'esperienza e quindi porre al centro del proprio lavoro i principi della verifica sperimentale e della inferenza empiricamente provata. Anche in pedagogia – affrontata nel 1693 coi *Pensieri sull'educazione* – Locke sviluppa un esplicito e radicale empirismo, contrapponendosi – anche qui – a ogni innatismo e a ogni predestinazione, tanto cari al pensiero tradizionale.

I caratteri peculiari della gnoseologia di Locke e la sua valorizzazione della tolleranza, assunta come criterio-guida in campo politico-religioso, stanno alla base anche della riflessione pedagogica del pensatore inglese. In

effetti l'impegno lockiano in campo educativo per un verso si ispira a precisi principi empiristici e sottolinea (in una prospettiva anti-innatistica) la necessaria relazione che non può non sussistere tra l'istruzione proveniente dal mondo esterno e lo sviluppo interno della mente e delle sue funzioni intellettuali. Per un altro verso, il Locke teorico della tolleranza conduce, nei suoi testi pedagogici, una costante e dura polemica contro l'autoritarismo e le punizioni corporali come metodi educativi, esaltando per contro i principi della libertà e dell'autonomia degli educandi.

Il pensiero pedagogico di Locke si rivela, però, anche come il prodotto più complesso e maturo di tutta una tradizione di riflessione educativa che aveva preso l'avvio in certi principi e dottrine di Bacone per poi svilupparsi ulteriormente ed affermarsi attraverso la lotta politico-religiosa dei puritani. Di questa stagione del pensiero pedagogico che ha preceduto immediatamente Locke bisogna ricordare almeno l'opera di John Milton (1608-1674), il celebre poeta che col saggio *Dell'educazione* (1644) offrì un contributo singolarmente ricco e coerente alla riflessione sulla formazione delle classi dirigenti e sul rinnovamento didattico dell'istruzione. L'opera di Locke dedicata all'educazione, d'altra parte, appare anche una significativa testimonianza dell'evoluzione prodottasi nella società inglese nel corso del Seicento: un'evoluzione caratterizzata da un radicale mutamento economico e politico (che trasformò l'Inghilterra da stato feudale in monarchia parlamentare e da paese agricolo in paese avviato verso la cosiddetta «rivoluzione industriale») e dall'emergere di nuovi ceti sociali, a cominciare da quell'alta borghesia che nella seconda metà del Seicento venne assumendo un ruolo sempre più rilevante, fino a conquistare (insieme alla parte più progressista dell'aristocrazia) una sostanziale egemonia nel paese. È proprio tale processo di trasformazione sociale ed economica che conduce Locke a porre al centro della propria riflessione educativa la figura del *gentleman*, visto come modello ideale per la nuova classe dirigente e per il quale egli traccia anche un rinnovato *curriculum* di studi.

Nelle opere pedagogiche lockiane – dagli importanti e già ricordati *Pensieri sull'educazione* ai saggi minori quali la *Guida per l'intelligenza* (capitolo postumo scritto per il *Saggio*), le *Istruzioni per la condotta di un giovane gentiluomo* e i *Pensieri riguardanti le letture e gli studi di un gentiluomo*,

oltre ad alcune pagine di diario uscite postume col titolo *Sullo studio* – ciò che viene anzitutto teorizzato è appunto una nuova concezione dell'aristocrazia derivante non più dall'appartenenza a una certa classe, ma piuttosto dal possesso o dall'acquisizione di determinate conoscenze e virtù. Il *gentleman* è l'uomo «capace di rinunciare ai propri desideri, di opporsi alle proprie inclinazioni, e di seguire unicamente ciò che la ragione gli addita come migliore, benché gli appetiti tendano all'altra parte»; è colui che è «idoneo ad obbedire alla mente e ad eseguirne gli ordini», dando alla sua coscienza «un retto indirizzo». Egli è anche colui che prova «sentimenti di umanità», sviluppati attraverso la «correttezza del linguaggio» e la «cortesia del comportamento», e che possiede precise abitudini di «buona educazione» legate all'«osservanza rigorosa» di un fondamentale precetto: «non aver mai un concetto troppo basso degli altri». Di questa educazione (e meglio sarebbe dire di questa concezione dell'uomo virtuoso) Locke mette spesso in luce l'intrinseca validità anche sotto il profilo sociale, e dunque l'opportunità che la famiglia e la scuola la realizzino quanto più possibile: «L'educare bene i propri figli è tale dovere e tale preoccupazione per i genitori, e il benessere e la prosperità della Nazione ne dipendono talmente, che io vorrei che tutti prendessero la cosa seriamente a cuore; e che, dopo avere bene esaminato e distinto ciò che la fantasia, l'usanza o la ragione consigliano in proposito, portassero il proprio contributo per diffondere dappertutto il metodo di educazione che, tenuto conto delle diverse condizioni, appaia il più facile, il più rapido e il più adatto a formare uomini virtuosi, utili, e capaci di ben disimpegnare quei compiti a cui si dedicheranno».

Il processo educativo del futuro *gentleman*, deve seguire, secondo Locke, alcuni fondamentali principi. Tali principi ispirano i vari capitoli dei *Pensieri* e stanno alla base di tutta l'opera, anche se spesso questa può apparire guidata esclusivamente dal buon senso e da osservazioni di tipo pratico e personale. Detti principi sono: 1) la *mens sana in corpore sano*, affermata come uno «stato felice in questo mondo» e come criterio guida di ogni educatore; 2) l'importanza del «ragionare coi fanciulli» come mezzo d'insegnamento; 3) la priorità della formazione pratico-morale rispetto a quella intellettuale e del criterio dell'«utilità» delle discipline da insegnare ai giovani; 4) la centralità dell'esperienza, che sviluppa la naturale curiosità dei fanciulli, ne matura gli interessi e si afferma anche attraverso il gioco e il

lavoro.

L'educazione del corpo (o «vaso d'argilla», come si esprime Locke) deve essere improntata alla regola dell'«indurimento», che esclude l'eccessiva «tenerezza» e le «troppe cure», esige un modo di vestire né pesante né leggero, capace di permettere al corpo di irrobustirsi, e una vita «all'aria aperta», valida sia per i ragazzi che per le fanciulle. Tale educazione deve in qualche modo diventare auto-educazione (*self-government*), poiché «col passar degli anni» i giovani saranno protetti solo «dai saggi principi e dalle radicate abitudini che avrete saputo istillargli nell'animo». Anche il vitto dovrà essere «il più comune e il più semplice» (latte, pane, farinacei, poca carne nei primi anni) e distribuito in pasti regolari, mentre la durata del sonno sarà stabilita nei singoli casi a seconda «del temperamento, della robustezza e della costituzione fisica di ciascuno».

Per quanto riguarda l'educazione del carattere e della mente è anzitutto necessario, per Locke, impartire gli opportuni insegnamenti non già «per mezzo di regole» bensì attraverso l'«esercizio», l'«abitudine» e, soprattutto, il «ragionamento». Il forte rilievo conferito a quest'ultima funzione è uno degli aspetti più originali e discussi (ad esempio, esso è decisamente criticato da Rousseau) della pedagogia di Locke, che a questo proposito così si esprime: «Sorprenderà, forse, che io parli di ragionar coi bambini. I bambini sanno ragionare da quando cominciano a parlare, e, se non ho osservato male, amano di essere trattati come creature ragionevoli, assai prima di quanto ci si immagini. È questa un'ambizione che va coltivata in loro, facendone, per quanto è possibile, lo strumento più valido della loro educazione».

L'educazione morale deve essere guidata dal principio della «virtù» e questa è «la più difficile e la più importante parte dell'educazione cui si deve mirare, poiché tutti gli altri scopi devono cedere il passo ed essere posposti a questo» che è «il bene, solido e sostanziale, di cui gli educatori debbono arricchire gli animi con la fatica e con l'arte dell'educazione», facendo in modo che il giovane veda nel comportamento virtuoso «la sua forza, la sua gloria e il suo piacere». La virtù, stimolata dall'esempio e favorita da un attento studio delle «disposizioni» del fanciullo da parte dell'educatore, si caratterizza come «rispetto», come coscienza delle «regole della giustizia», come «forza d'animo» e «coraggio», come compassione e opposizione alla menzogna, e trova il suo fondamento nel «vero concetto

di Dio, come Essere supremo e indipendente, autore e creatore di tutte le cose, dal quale noi riceviamo ogni nostro bene». Di conseguenza nell'educazione del *gentleman* si può «tranquillamente fare a meno di una gran parte della cultura, oggi di moda nelle scuole d'Europa», «senza disdoro per sé né danno per i propri affari», e concentrarsi invece nella «buona educazione», la «conoscenza del mondo», la «virtù», l'«attività», l'«amore della reputazione».

Date le premesse di cui sopra, non sorprenderà che anche il *curriculum* di studi vada profondamente modificato sia nei metodi sia nei contenuti. Per Locke si deve muovere dalla lettura e dalla scrittura, insegnate però «giocando con dadi o altri balocchi», e dal contatto con libri semplici e piacevoli, come *Le favole* di Esopo e alcuni passi della Bibbia, per passare poi al disegno e alla «stenografia», utile per «scrivere presto quelle cose che si vogliono ricordare». Successivamente si studieranno le lingue moderne (francese) e classiche (latino). Il latino, infatti, è «assolutamente necessario per un gentiluomo», ma va studiato come la lingua materna, «senza l'imbarazzo delle regole», attraverso la conversazione, la lettura di testi «facili e piacevoli» e traduzioni che contengano «cognizioni utili». Infine potrà essere iniziato «lo studio dell'aritmetica, della geografia, della cronologia, della storia e della geometria». In particolare Locke valorizza sia l'aritmetica come «il primo di quel genere di ragionamenti astratti a cui la mente con facilità si abitua, o si adatta», sia la storia che «ammaestra» e «diletta». Successivamente l'allievo sarà guidato alla padronanza dello «stile», caratterizzato dalla «debita concatenazione con proprietà e con ordine».

La formazione del *gentleman* si concluderà da un lato con la «filosofia naturale», approfondita attraverso vari «sistemi» (in particolare quello di Newton), dall'altra con una serie di «ornamenti» (il ballo, l'equitazione, la scherma) e con un «mestiere manuale» (il giardinaggio, la falegnameria, la lavorazione del ferro), che è «utile alla salute», è in grado di sviluppare alcune «abilità» e deve essere scelto «per farne lo svago di chi sia principalmente dedito allo studio e ai libri». Infine, Locke non trascura neppure un riferimento all'importanza educativa dei viaggi, che servono ad «apprendere le lingue straniere» e ad «esaminare le aspirazioni, osservare le qualità e considerare le arti, il carattere e le inclinazioni degli uomini».

Costante, nel *curriculum* elaborato da Locke, appare il richiamo alla

curiosità e all'attività dei fanciulli, nonché al loro istinto del gioco. Ogni processo e aspetto dell'istruzione deve essere collegato agli interessi che li muovono ed ai loro concreti bisogni, che sono prevalentemente fisici e motori e niente affatto astrattamente intellettuali. Nel processo educativo e formativo un ruolo fondamentale viene assegnato al «precettore», il quale deve essere «una persona prudente e calma» ed ha la funzione di «forgiare» il fanciullo e di tenerlo «lontano dal male». Oltre la «cultura» e la «serietà» il precettore deve possedere anche «buona educazione» e «conoscenza del mondo». Egli deve agire sul fanciullo soprattutto attraverso l'esempio.

Il modello educativo elaborato da Locke, proprio per i caratteri che più strettamente lo legano agli ideali di una determinata classe sociale, manifesta in forma esemplare gli elementi fondamentali dell'«educazione borghese», fondata sul *self-government* e sulle «virtù sociali», sull'utilità e sul primato della coscienza morale, come pure sulla valorizzazione della natura e della ragione. Che poi Locke non abbia tenuto in nessun conto il problema dell'educazione del popolo, come spesso è stato rilevato, o che l'abbia risolta in forme caritative oppure attraverso scuole di lavoro coatto per i ragazzi poveri, non viene ad intaccare il valore teorico della sua proposta pedagogica. Una proposta nella quale la connessione tra educazione e partecipazione alla concreta vita sociale, il privilegiamento dei contenuti pragmaticamente utili all'istruzione, il collegamento di quest'ultima all'esperienza reale degli educandi, l'attenzione per la formazione etico-intellettuale di un carattere libero e autonomo parlano ormai di un mondo e di valori che sono il mondo e i valori dell'età propriamente moderna.

IV. Il Settecento: laicizzazione educativa e razionalismo pedagogico

1. *Illuminismi europei e pedagogia: dalla Francia alla Germania, all'Italia*

Il Settecento opera una profonda trasformazione della pedagogia, figlia della rottura realizzata da Locke coi *Pensieri sull'educazione*, nel 1693, che aveva posto in primo piano l'educazione come strumento di formazione sia della mente sia della morale di ogni individuo borghese (il *gentleman*), affermandone la «sovranità» e i poteri quasi divini come ricorda Gusdorf, e indicando nell'associazione delle idee lo strumento di formazione intellettuale e morale. Sono tesi che verranno riprese da Condillac e da Rousseau e che informeranno la cultura pedagogica di tutto il secolo, sul suo versante progressista e innovatore, che vuole rigenerare i popoli sottomettendoli alla guida della ragione, facendo sì che ogni uomo si sviluppi nella sua identità razionale. «Mai la pedagogia aveva visto aprirsi tali possibilità, mai, dopo, essa ha suscitato tali speranze. La grande disputa del secolo riguarda i rapporti fra la natura e la cultura: questo dibattito teorico produce applicazioni pratiche. L'idea di cultura afferma il primato della pedagogia», ha notato ancora Gusdorf. È attraverso il diffondersi delle *Lumières*, dell'*Aufklärung*, dell'Illuminismo che la pedagogia si afferma come uno dei centri motori della vita sociale e delle strategie della sua trasformazione. Sono gli illuministi, infatti, a delineare un rinnovamento dei fini dell'educazione, ma anche dei metodi e poi delle istituzioni, prima fra tutte la scuola, che deve riorganizzarsi su base statale e secondo finalità civili e deve promuovere programmi di studio radicalmente nuovi, funzionali alla formazione dell'uomo moderno (più libero, più attivo, più responsabile nella società) e nutriti di «spirito borghese» (utilitario e scientifico).

Tutta l'Europa fu attraversata da un vento riformatore in campo pedagogico che investì tanto le teorie quanto le istituzioni, ma in forme differenti nelle diverse aree nazionali. Se la Francia fu l'epicentro teorico di questo vasto e organico movimento di idee, essa non realizzò, invece, alcun mutamento di rilievo nelle sue istituzioni educative, che rimasero legate ai collegi per l'istruzione secondaria e alle università e alla loro cultura tradizionale per quelle superiori, almeno fino allo scoppio della Rivoluzione, e se l'Inghilterra rimase in buona parte estranea a questa fiammata innovatrice, Prussia e Austria si delinearono come il baricentro delle riforme scolastiche, in ogni ordine e grado, riforme capaci di rendere più funzionale l'istituzione scuola allo sviluppo della società capitalistica e borghese, mentre in Italia ci si richiama ora alla lezione teorica della Francia ora al riformismo austriaco, delineando però una sensibile trasformazione del panorama educativo degli Stati più avanzati della penisola, come la Lombardia e la Toscana, ma anche nel Regno di Napoli.

In Francia, l'Illuminismo produsse le teorie pedagogiche più innovatrici e più organiche, esprimendo anche le soluzioni più radicali. Al di fuori dei cenacoli intellettuali dei *philosophes* fu il già ricordato Louis-René de La Chalotais (1701-1785), un rappresentante della borghesia, a delineare il principio di una «educazione nazionale» (gestita dallo Stato, attiva nella formazione del cittadino, attraverso programmi scolastici più attenti alle scienze, alla storia, alle lingue moderne, più utili) nel suo studio del 1763 *Saggio di educazione nazionale*, che si opponeva, al tempo stesso, ai collegi dei Gesuiti, alla loro cultura e al loro ideale formativo. Sempre saturo di spirito borghese, connesso all'idea di educazione civile e di cultura utilitaria, appare anche il programma educativo espresso da Denis Diderot (1713-1784) e da Jean Le Rond D'Alembert (1717-1783) nell'*Enciclopedia*, in cui si sostiene che l'educazione sia «utile a questa società» e allo Stato, che sia impartita in scuole rinnovate nel *curriculum* di studi (meno latino, più scienze e storia) e che devono prendere a modello la scuola militare, organizzata secondo criteri igienici e in direzione di apprendimenti utili. D'Alembert esalta la scienza anche come modello di formazione intellettuale nel *Discorso preliminare* all'*Enciclopedia*, mentre Diderot delinea un piano di studi organico e rinnovato per Caterina di Russia, nel suo *Piano di un'università per il governo di Russia*, del 1775-76. Anche Voltaire (1694-1778) partecipa a questo svecchiamento

dell'educazione, polemizzando contro i Gesuiti e la cultura religiosa come modello formativo e contrapponendo ad essa un sapere utile e una formazione civile, come sostiene già nel suo *Dizionario filosofico*.

Sempre in Francia avranno ampia diffusione le teorie psicologiche di Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) esposte nel *Saggio sull'origine delle conoscenze umane* (1746) e poi nel *Trattato delle sensazioni* (1754), che delineano un itinerario formativo a base rigorosamente sensista, procedendo dalla statua all'uomo e risvegliando tutte le capacità umane attraverso l'uso primario del tatto. In tale itinerario psicologico è contenuta una pedagogia: formare le idee partendo dalle sensazioni, dalla loro analisi e composizione, procedendo dal semplice al complesso. E sarà una pedagogia sviluppata dallo stesso Condillac come precettore dell'erede al trono di Parma e poi dagli *idéologues* che riprenderanno la lezione del sensismo, radicalizzandola e soprattutto esasperandone le connotazioni materialistiche.

Sulla frontiera più radicale si collocano invece Rousseau e i materialisti. Rousseau sarà la voce più alta, più complessa e più originale del secolo e realizzerà una delle più grandi lezioni teoriche della pedagogia moderna (e non solo moderna), capace di rinnovare *ab imis* tutta la concezione pedagogica e la prassi educativa in vigore fino a quel momento. E lo affronteremo nel prossimo paragrafo.

A differenza della Francia, in Germania predomina a lungo un fervore riformatore e solo verso la fine del secolo con Basedow, con Lessing e Herder, poi con Kant si vengono delineando modelli pedagogici profondamente innovatori e di grande impegno filosofico. Quanto al riformismo nell'istruzione in Prussia, già nel 1763 il regolamento scolastico impone l'obbligo per «genitori, tutori o padroni» dei bambini, dai 5 ai 13-14 anni; poi Federico II organizza un «sistema completo di istituzioni educative» nel suo Stato: si fonda l'Università di Halle, con una cattedra di pedagogia, si crea un comitato superiore dell'istruzione pubblica, si controlla l'accesso all'università con un esame. Situazione analoga si ha in Austria con Maria Teresa e Giuseppe II: lo Stato controlla tutta l'istruzione, fa degli insegnanti dei funzionari, crea scuole per la loro formazione (le Scuole Normali), così lo Stato «rivendica la funzione pedagogica, fino allora controllata dalla Chiesa».

Per quanto riguarda le idee pedagogiche, figura dominante è quella di

Johann Bernhard Basedow (1723-1790) che sviluppa un sistema di educazione totale, attraverso anche scuole tecniche e professionali, elabora il *Libro elementare* (1770-74) per le scuole, fissa i criteri di una pedagogia civile e sociale, graduale nel metodo, ma che subordina l'istruzione all'educazione tenendo conto delle condizioni psicologiche dell'infanzia. Fonda il «Filantropino» a Dessau: un istituto per la formazione di insegnanti ed educatori. Su un piano più strettamente teorico si collocano invece Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) col saggio sull'*Educazione del genere umano*, del 1771-80, in cui delinea un programma pedagogico che «abbraccia tutta l'umanità» nella sua evoluzione storica e che risente dei principi-chiave del pensiero illuministico, e Johann Gottfried Herder (1744-1803) che in *Filosofia della storia per l'educazione dell'umanità*, del 1773, deplora la condizione anche educativa della Germania (frazionata, senza centro) e indica nell'«umanità» il nuovo principio animatore della pedagogia: in una umanità-nazione che deve affermarsi come nuovo ideale di formazione. Con Kant, come vedremo, sarà invece il soggetto morale posto al centro di questo rinnovamento pedagogico, cogliendo in esso il fattore-chiave dell'umanità e della sua educazione.

Altri caratteri presenta invece l'Illuminismo italiano, in cui una posizione non certamente marginale è occupata dal problema pedagogico. Ciò avviene per lo stretto legame che salda tali pensatori a quella «politica delle riforme» che congiunge, in uno sforzo almeno in parte comune, i governanti e le élite intellettuali dei vari Stati italiani del Settecento, come pure per il tipo di cultura «civile» e utilitaria che caratterizza i ceti intellettuali, strettamente collegati agli ideali economici e politici della ormai matura borghesia europea, presente, anche se in forma più debole, in alcune aree d'Italia. La pedagogia degli illuministi italiani presenta tre caratteri fondamentali e abbastanza comuni alle varie componenti geografiche del movimento intellettuale innovatore: 1) sottolinea con vigore l'importanza sociale e politica dell'educazione, la sua capacità di creare uno spirito di impegno civile nella popolazione e di accrescere la prosperità degli Stati e, proprio in questa direzione, viene sostenendo con forza la necessità di un'educazione pubblica (di Stato), laica e diretta a tutti i cittadini; 2) sviluppa una serie di progetti di riforma degli studi, cercando di adeguare il *curriculum* scolastico alle esigenze messe in circolazione dalla nascita della scienza moderna e della società borghese (in particolare si

sottolinea la funzione essenziale della scienza e l'esigenza di organizzare a livello scolastico la formazione professionale); 3) afferma il principio dell'utilità della cultura, opponendosi decisamente alla tradizione retorico-letteraria propria della formazione attuata nei collegi, soprattutto quelli retti dai Gesuiti.

L'elemento filosofico predomina, in tali teorizzazioni, su quello pratico (storico-politico). Esso si rivela però come profondamente alimentato dai dibattiti educativi e dai nuovi «classici» della pedagogia europea del Settecento. Sono autori largamente circolanti nella penisola e presenti nelle pagine dei pedagogisti illuminati sia Locke, che Rousseau, come pure Condillac, che vengono a costituire, ad un tempo, gli interlocutori critici e i maestri dei teorici italiani.

A Napoli si occuparono di educazione soprattutto Antonio Genovesi e Gaetano Filangieri (1752-1788). Genovesi sottolinea il valore dell'educazione (poiché gli uomini sono «quel che si fanno per educazione») e il criterio dell'uguaglianza naturale tra gli uomini, ed afferma poi, con Vico, l'importanza del senso e della fantasia nella psiche infantile e quindi nell'educazione. Sostenne inoltre l'esigenza di fondare una scuola elementare gratuita e una scuola media caratterizzata dallo studio della matematica e della fisica. Col Filangieri, lettore attento di Montesquieu, ma anche di Locke e di Rousseau, si viene delineando il progetto più compiuto di riforma dell'educazione. Nella sua opera fondamentale, *La scienza della legislazione*, in otto volumi apparsi tra il 1780 e il 1791, il quarto libro è dedicato all'educazione. In esso espone il suo piano di riforma dell'istruzione muovendo dal principio di una educazione «pubblica, universale, ma non uniforme». Ciò significa che le scuole dovranno essere aperte a tutti e dirette dallo Stato, ma articolate in orientamenti differenziati per le diverse classi sociali. Le due fondamentali classi sociali (quella produttiva che raccoglie i lavoratori e quella non produttiva che comprende gli amministratori e gli intellettuali) si formano attraverso scuole diversamente orientate. La classe produttiva sarà formata in una scuola dai 6 ai 18 anni, nella quale un ruolo centrale sarà occupato dal lavoro e l'istruzione intellettuale sarà limitata al leggere, scrivere, far di conto e alla conoscenza delle norme civili. Tale scuola dovrà formare cittadini laboriosi e attenti al rispetto delle leggi, oltre che buoni padri e buoni soldati. La classe improduttiva avrà un'educazione prevalentemente

umanistica, attraverso un'istruzione che segna il «piano ineffabile della natura» e si articoli in educazione della percezione (nei primi due anni della scuola secondaria), della memoria (i successivi tre anni), dell'immaginazione (l'ottavo anno) e della ragione (altri sei anni). L'obiettivo comune di questi due modelli educativi è la formazione di una rigorosa coscienza morale, che è possibile realizzare solo in una società bene ordinata e che è compito dell'«acquisto delle cognizioni e de' lumi» produrre. Filangieri prende anche posizione intorno al problema del metodo educativo e intende opporsi, contemporaneamente, sia a quello «scolastico» sia a quello che «abusa dell'esperienza» e che svaluta «il ragionamento».

Il gruppo milanese si interessò assai indirettamente di educazione, anche se non mancano nelle pagine del «Caffè» posizioni apertamente polemiche contro le tradizioni educative del tempo (autoritarie e pedantesche) e un richiamo al ruolo fondamentale della ragione nell'insegnamento, rispetto ad una pratica scolastica tutta incentrata ancora sulla memoria. Le figure di maggiore rilievo furono, nell'area lombarda, il padre Francesco Soave (1743-1816) seguace del Condillac e autore di vari libri educativi, che viene spesso considerato il primo autore italiano di letteratura per l'infanzia, e Giuseppe Gorani (1740-1819), uomo di contatti intellettuali europei, che nel *Saggio sulla pubblica educazione*, pubblicato anonimo a Londra nel 1773, espone un piano di educazione pubblica ispirato a La Chalotais e a Rousseau, ma assai vicino alle posizioni del Filangieri nella rigida partizione educativa tra le diverse classi sociali e, inoltre, aperto alla valorizzazione dello studio delle scienze, all'educazione della donna, alla limitazione dell'istruzione religiosa.

Al di fuori dei circoli dei *philosophes* troviamo un significativo progetto di riforma scolastica in due memorie di Gaspare Gozzi (1713-1786), letterato veneto, che si oppone frontalmente ai Gesuiti e al loro insegnamento e progetta un'educazione del cittadino, dotata di buon senso e di accortezza. Per raggiungere questo scopo è opportuno, inoltre, allargare l'istruzione anche al popolo e alle donne, elaborando però un piano di studi, specialmente elementare, pratico e non erudito, scientifico (contabilità, economia, meccanica) più che letterario.

Un posto a sé occupa invece, nel panorama del Settecento pedagogico italiano, il savoiardo Sigismondo Gerdil (1718-1802), professore di

teologia morale a Torino e cardinale, fortemente avverso alle idee illuministiche e strenuo difensore dell'ortodossia cattolica, che oppone all'empirismo tipico del secolo XVIII un razionalismo matematico e metafisico, legato a Cartesio e Malebranche. Anche in pedagogia si richiama sia alle idee chiare e distinte che allo spiritualismo cattolico. Ciò lo conduce, ed è questo l'aspetto più interessante del suo pensiero, a scontrarsi con Rousseau, al quale contrappone *L'anti-Emilio o Riflessione sulla teoria e la pratica dell'educazione*, pubblicato già nel 1763. L'opera mette a fuoco alcune insufficienze del testo rousseauiano, in particolare l'astrattezza del suo Emilio e la sua impossibile separazione sociale, oltre che l'equivoca nozione di bontà naturale dell'uomo e la netta divisione tra l'uomo e il cittadino anche se non ne coglie il significato più profondo e innovatore, legato alla «scoperta dell'infanzia» e al puerocentrismo. In opposizione anche al metodo educativo di Rousseau, negativo e attivo, Gerdil si richiama al valore del metodo logico-sistematico e al principio dell'autorità. Gerdil appare un po' come il rappresentante dell'anti-illuminismo del Settecento e il primo teorico di una pedagogia della «restaurazione». In un altro scritto (*Considerazioni sopra gli studi della gioventù*, del 1785) polemizza apertamente con le pratiche educative del tempo, accusate di utilitarismo e di faciloneria, e proclama la necessità di studi più severi e metodici, sviluppati intorno all'insegnamento logico-grammaticale, tipico delle scuole umanistiche, in quanto che «dalla lettura di Omero combinata con le instituzioni e precetti delle altre scienze dovevano gli studiosi riportare un notabile profitto».

Un cenno, nel vario panorama pedagogico del Settecento italiano, va dedicato anche alle molteplici iniziative di riforma scolastica che, nel corso degli ultimi trenta anni del secolo, animano la politica di alcuni stati italiani. A Venezia con Gaspare Gozzi, a Parma col Ministro Du Tillot, in Toscana con Leopoldo I e a Napoli col Ministro Tanucci (ispirato dal Genovesi) si avviano progetti di riforma dell'istruzione. Sono però in gran parte riforme amministrative, che non riescono a laicizzare completamente l'insegnamento, mutandone anche i metodi e i contenuti. L'obiettivo comune e primario risulta infatti quello di formare dei funzionari più preparati e modernamente efficienti per lo Stato e non quello di avviare una consistente diffusione della educazione pubblica e uno sviluppo radicale della sua laicità.

2. *Rousseau: il «padre» della pedagogia contemporanea*

All'interno di un secolo, come il Settecento, che ha visto una crescita e un rinnovamento assai ampio della filosofia dell'educazione, dei modelli educativi e delle organizzazioni scolastiche, e proprio in Francia, che fu un po' la fucina delle proposte teoriche più avanzate (mentre fu assai poco attiva nelle trasformazioni pratiche), si colloca il «padre» della pedagogia contemporanea, la figura che ha in essa influito in modo decisivo e radicale, l'autore che realizzò la svolta più esplicita della sua storia moderna: Jean-Jacques Rousseau. Il filosofo di lingua francese, infatti, operò una «rivoluzione copernicana» in pedagogia, mettendo al centro della sua teorizzazione il bambino; si oppose a tutte le idee correnti (della tradizione e del suo secolo) in materia educativa: dall'uso delle fasce al «ragionare» coi bambini, al primato dell'istruzione e della formazione morale; elaborò una nuova immagine dell'infanzia, vista come vicina all'uomo di natura, buono e animato dalla pietà, socievole ma anche autonomo, come articolata in tappe evolutive (dalla prima infanzia all'adolescenza) tra loro assai diverse per capacità cognitive e atteggiamenti morali; teorizzò una serie di modelli educativi (due soprattutto: quello rivolto all'uomo e quello rivolto al cittadino) posti, insieme, come alternativi e complementari e come vie possibili per attuare il rinaturamento dell'uomo, cioè il restauro di un uomo sottratto all'alienazione e al disorientamento interiore che ha assunto nelle società «opulente», ricche e dominate dai falsi bisogni. Tuttavia, il rinnovamento della pedagogia in Rousseau si compie in stretta simbiosi con *tutto* il suo pensiero di moralista e di politico, di filosofo della storia e di riformatore antropologico; con quel pensiero che si interroga sulle origini del «male» dell'uomo (del suo malessere e del suo snaturamento – tema tradizionale della teodicea) e individua le cause del male nella società (per il suo allontanamento dallo stato di natura intervenuto con la divisione del lavoro e con l'affermazione della proprietà privata), ma in essa – e solo in essa – riconosce anche la via del rimedio, qualora essa si riorganizzi secondo l'idea del «contratto» (egualitaria e comunitaria, animata da un'unica, collettiva volontà generale, che è alla base del governo e delle leggi) e riattivi, anche nella società malata, la possibilità di costruire un uomo nuovo, naturale ed

equilibrato, di cui Emilio è il modello.

Politica e pedagogia sono strettamente unite in Rousseau: sono l'una il presupposto e il completamento dell'altra, e insieme rendono possibile la riforma integrale dell'uomo e della società, riconducendola – per vie nuove – verso il recupero della condizione naturale, cioè per vie totalmente artificiali e non ingenue, attivate attraverso un radicale sforzo razionale. La pedagogia in Rousseau fa parte di un disegno assai complesso di filosofia della storia (fondata sul principio della decadenza) e di riforma antropologico-sociale a cui sono dedicate tutte le grandi opere del ginevrino, anche quelle dell'ultimo periodo della sua vita, sature di gusto romantico e di forte individualismo, che appaiono, però, come ulteriori vie per realizzare il ri-naturamento dell'uomo, partendo ora dal singolo soggetto e dalla sua più intima sensibilità. C'è in Rousseau un unico, grande problema antropologico-politico (far uscire l'uomo dal «male» e attivare le vie per realizzare questo rimedio) al cui centro si colloca la stessa pedagogia, articolata in varie forme, ma sempre essenziale per avviare il ritorno dell'uomo e della società verso la condizione naturale.

Jean-Jacques Rousseau nacque nel 1712 a Ginevra, città che abbandonò a sedici anni per vagabondare tra Italia, Francia e Svizzera. In Savoia conosce Madame de Warens, che dal '35 al '39 lo accoglie a Les Charmettes, la sua villa. Qui compie la sua prima, effettiva formazione culturale, studiando storia, letteratura, filosofia e musica (soprattutto). Nel 1740 fa il precettore a Lione; nel 1742 va a Parigi e nel '43 a Venezia come segretario dell'ambasciatore di Francia. Ritornato poi a Parigi si lega ai *philosophes* (a Diderot in particolare), scrive commedie e opere in musica, si lega sentimentalmente alla popolana Teresa Levasseur, collabora all'*Enciclopedia*. Nel 1750 vince col *Discorso sulle scienze e sulle arti* il premio dell'Accademia di Digione e inizia la sua carriera di scrittore. Nel 1754 compone il *Discorso sulle origini dell'ineguaglianza*. Dal '56 lavora al romanzo *La nuova Eloisa* (uscito nel 1760) e al trattato educativo *Emilio*, che stampa nel 1762 insieme a *Il contratto sociale*, la sua opera di riflessione politica. *Emilio* e *Contratto* vengono condannati a Parigi e a Ginevra e Rousseau fugge in Svizzera, iniziando una lunga peregrinazione e una fase di alterazione del suo equilibrio psichico, turbato da manie di persecuzione. Intanto copia e scrive musica, stende le *Confessioni*, poi i *Dialoghi* (opere autobiografiche) e, infine, le *Fantasticherie del passeggiatore solitario*, opera di

sensibilità protoromantica. Muore a Ermenonville nel 1778.

Il pensiero pedagogico di Rousseau può essere articolato secondo due modelli, quello dell'*Emilio*, in cui sono centrali le nozioni di educazione negativa e di educazione indiretta, come pure il ruolo particolare che assume l'educatore, e quello del *Contratto*, che verte su un'educazione totalmente socializzata regolata dall'intervento dello Stato. E sono due modelli, come abbiamo detto, fra loro alternativi e, insieme, complementari.

L'«Emilio» e l'«educazione naturale». Rousseau, nelle *Confessioni*, ricorda la lunga e travagliata elaborazione dell'*Emilio* e le condizioni della sua pubblicazione. Questa avvenne «un mese o due» dopo il *Contratto sociale* che, evidentemente, era stato pensato e scritto contemporaneamente al romanzo pedagogico. Quest'ultimo, pur presentandosi come il simmetrico rovescio dell'opera politica per le tesi individualistiche e antisociali che manifestava, era a quello profondamente intrecciato, in quanto si proponeva, ad un tempo, come un intervento alternativo e/o complementare ad esso, in vista della riforma etica e politica della società. Inoltre Rousseau sottolinea che «la pubblicazione del libro non avvenne affatto con quello scoppio di applausi che seguiva la comparsa di tutti i miei scritti. Mai opera riscosse tanti elogi privati e sì scarsa approvazione pubblica». Ben presto però, anche attraverso le dure condanne subite dall'opera di Rousseau a Parigi, dal tribunale e dall'arcivescovo, ed a Ginevra, l'*Emilio* ebbe larga circolazione in Europa e divenne addirittura un testo alla moda, in quanto riuscì ad accendere la curiosità verso una nuova e rivoluzionaria sensibilità rivolta all'infanzia e ai problemi pedagogici. L'*Emilio* fu composto da Rousseau nel corso di otto-dieci anni ad iniziare dal 1753-54 ed è quindi strettamente collegato alle grandi opere rousseauiane di quel periodo, non solo il *Contratto*, ma anche la *Nuova Eloisa* che teorizzava in sostanza una riforma della famiglia, muovendo dalla centralità dell'amore e della virtù. L'opera si presentò infatti come un romanzo pedagogico e come un manifesto educativo (ed è questo il suo aspetto più celebre e più comunemente apprezzato), ma al tempo stesso è anche un trattato di antropologia filosofica, in quanto espone una precisa concezione dell'uomo naturale, razionale e morale oltre che l'itinerario della sua formazione, e un testo politico rilevante, specialmente nel libro quinto, dove vengono riprese e in parte integrate in senso antropologico le

tesi già esposte nel *Contratto*.

Il tema fondamentale dell'*Emilio* consiste sulla teorizzazione di una educazione dell'uomo in quanto tale (e non dell'uomo come cittadino) attraverso un suo «ritorno alla natura», cioè alla centralità dei bisogni più profondi ed essenziali del fanciullo, al rispetto dei suoi ritmi di crescita e alla valorizzazione delle caratteristiche specifiche dell'età infantile. Ciò significa però che il metodo stesso dell'educazione deve mutare profondamente, attraverso una «rivoluzione copernicana» che metta al centro dell'azione educativa il ragazzo medesimo. L'educazione deve avvenire in modo «naturale», lontano dagli influssi corruttori dell'ambiente sociale e sotto la guida di un pedagogo illuminato che orienti il processo formativo del fanciullo verso finalità che rispecchino le esigenze della stessa natura. Va ricordato, però, che «natura» assume nel testo di Rousseau almeno tre significati diversi: 1) come opposizione a ciò che è sociale; 2) come valorizzazione dei bisogni spontanei dei fanciulli e dei liberi processi di crescita; 3) come esigenza di un continuo contatto con un ambiente fisico non urbano e quindi considerato più genuino. Si tratta, in tal modo, di attuare un «naturamento» dell'uomo, capace di rinnovare la società europea moderna, ormai arrivata ad uno stadio di evoluzione (e di corruzione) che ne rende impossibile la riforma politica, secondo il modello repubblicano-democratico del «piccolo stato».

Sul terreno più strettamente educativo nell'opera rousseauiana si delineano delle innovazioni estremamente originali e che hanno avuto un'enorme importanza nell'evoluzione del pensiero pedagogico moderno. Almeno tre aspetti vanno sottolineati, in quanto costituiscono le intuizioni più folgoranti del contributo rousseauiano alla pedagogia: 1) la scoperta dell'infanzia «come età autonoma e dotata di caratteri e finalità specifiche, assai diversi da quelli proprii dell'età adulta»; di tale scoperta Rousseau fu decisamente consapevole, come rivela già nella prefazione dell'*Emilio* («l'infanzia non è punto conosciuta» e «ci si smarrisce» per «le false idee che se ne hanno»; si cerca infatti «sempre l'uomo nel fanciullo, senza pensare a quello che egli è prima di essere uomo»); 2) il legame tra motivazione ed apprendimento messo al centro della formazione intellettuale e morale di Emilio e che esige di muovere sempre, nell'insegnamento di ogni nozione, dalla sua utilità per il fanciullo e da un preciso riferimento alla sua esperienza concreta; tale principio pedagogico rousseauiano è stato

largamente ripreso nella pedagogia romantica e, ancor più in alcune correnti pedagogiche del Novecento, in particolare dall'«attivismo» difensore del puerocentrismo e legato ad atteggiamenti pragmatistici; 3) l'attenzione rivolta alla antinomicità e alla contraddittorietà del rapporto educativo, visto da Rousseau ora come orientato decisamente verso l'antinomia ora come necessariamente condizionato dall'eteronomia; tra libertà e autorità, nell'atto educativo, non c'è esclusione, ma piuttosto una sottile e anche paradossale dialettica; anche di questo aspetto «drammatico» dell'educazione Rousseau fu sagace interprete come tutto il rapporto ambiguo tra Emilio e il precettore viene ad illustrare.

Sono questi già i temi («puerocentrismo»; apprendimento motivato; dialettica autorità-libertà) che stanno alla base di gran parte della pedagogia contemporanea.

Tali prospettive profondamente innovatrici della pedagogia rousseauiana si richiamano in parte anche alla lezione di alcuni pedagogisti precedenti, in particolare Montaigne e Fénelon, che come Rousseau, si erano indirizzati verso una difesa dei diritti dell'infanzia e di un apprendimento «naturale» delle varie cognizioni formative e istruttive. Nel Rousseau pedagogista operano, però, anche altre tradizioni educative: quella spartana-plutarchiana caratterizzata da un preciso ordinamento rigoroso delle attività infantili, da un richiamo alla educazione del corpo e ad una disciplina niente affatto tenera, e quella legata a Locke e Condillac che riguarda prevalentemente i processi di apprendimento e la formazione intellettuale del fanciullo, che deve essere preceduta da una educazione dei sensi e che si deve compiere attraverso il contatto con l'esperienza e un'analisi-sintesi dei suoi vari aspetti.

Alla base del romanzo pedagogico di Rousseau viene posta una polemica aperta e consapevole contro le pedagogie del suo tempo: quella legata ai collegi («stabilimenti ridicoli») e quella connessa all'educazione aristocratica, e tali polemiche anti-gesuitiche e anti-aristocratiche mettono ulteriormente in rilievo il carattere di messaggio radicale che l'*Emilio* voleva assumere. Ai Gesuiti e ai loro collegi Rousseau rinfaccia l'artificiosità della loro educazione, intellettualistica e libresca, autoritaria e pedante; all'aristocrazia di abituare i figli alla scimmiottatura degli adulti, di avviarli quasi esclusivamente alle pratiche innaturali delle buone maniere e della conversazione, trascurando i loro più profondi bisogni e le

caratteristiche stesse della loro età, a cominciare dal bisogno di vivere a contatto e di crescere sotto la guida dei genitori.

L'opera di Rousseau immagina di seguire la crescita e la formazione di un fanciullo dalla nascita fino al matrimonio. Emilio, nobile ed orfano, verrà condotto in campagna e maturerà sotto la guida vigile e attenta del precettore. È un «ragazzo ordinario» che vivendo col precettore-amico, il quale applica la regola del «seguire la via che la natura ci traccia», matura con ritmi lenti, ma bene appropriandosi delle cognizioni che gli sono utili. Queste vengono apprese al «tempo giusto» quando la sua maturità psicologica ne permette una reale assimilazione: così avviene per le varie discipline scientifiche come per la storia, la religione e la morale. In questo lungo cammino il ruolo del precettore è quello di «ritardare» il più possibile tali apprendimenti, in modo da evitare ogni pericolosa anticipazione, e di permettere ad Emilio di vivere il più a lungo possibile la propria infanzia, età della gaiezza e della libertà. Oltre che favorire la natura nel suo lento sviluppo, il precettore ha anche il ruolo di guidare il fanciullo, di correggerlo, di ostacolarne le cattive abitudini e le deviazioni dai comportamenti più naturali. Perché questo ruolo di intervento abbia successo è necessario «impadronirsi» del fanciullo e «non lasciarlo più, finché non sia divenuto uomo», accompagnandolo costantemente, ma «senza che se ne accorga», per tutta la crescita. L'obiettivo finale sarà quello di formare non un gentiluomo o un dotto, ma più semplicemente un uomo, perché «chiunque sia ben educato per tale stato non può adempiere male quelli che vi si riferiscono».

> Vivere è il mestiere che gli voglio insegnare. Uscendo dalle mie mani, egli non sarà, ne convengo, né magistrato, né soldato, né prete; sarà prima di tutto un uomo: tutto quello che un uomo dev'essere, egli saprà esserlo, all'occorrenza, al pari di chiunque; e per quanto la fortuna possa fargli cambiare condizione, egli si troverà sempre nella sua (*Emilio*, libro I).

La formazione dell'uomo naturale, esemplificato in Emilio, si compie attraverso cinque grandi tappe che Rousseau affronta nei cinque libri del suo romanzo-trattato. Il primo libro è dedicato all'età infantile (che termina con l'acquisto della capacità di articolare discorsi sufficientemente organici) e caratterizzato da un allevamento igienico e capace di non creare al bambino abitudini innaturali e nefaste (specialmente per quello che riguarda la dipendenza degli adulti dal «comando» dell'infante). Rousseau, dopo un ampio «preludio» in cui espone i principi generali della sua pedagogia, affronta alcuni problemi concreti dell'allevamento di Emilio: si

oppone, in nome della libertà di movimento, all'uso delle fasce; elenca le qualità necessarie per la balia (sana e di origine contadina); reclama insensibilità da parte degli adulti verso il pianto infantile, etc.

Ma è col secondo libro, dedicato alla puerizia (dai tre ai dodici anni), che emergono le tesi più originali dell'educazione rousseauiana. In queste pagine la fanciullezza viene tratteggiata come un'età caratterizzata da «debolezza» e «dipendenza», dalla «curiosità» e dalla «libertà», anche se quest'ultima dev'essere «ben regolata». È un'età pre-morale e pre-razionale, tutta rivolta agli interessi presenti e sostanzialmente felice. Qui è importante che l'educatore «perda tempo» e che intervenga, per far apprendere ad Emilio alcune nozioni essenziali (come, ad esempio, la nozione di proprietà), attraverso le «cose», le esperienze dirette del fanciullo. Netto è anche il no di Rousseau ad ogni forma di istruzione precoce, sia che riguardi le lingue straniere o la storia o le favole, e l'obiettivo primario dell'educazione in questa fase dev'essere la fortificazione del corpo e il corretto uso dei sensi, con rari elementi di istruzione di tipo scolastico (un po' di disegno e di geometria).

Col terzo libro entriamo nell'età che oggi definiremmo della preadolescenza e che Rousseau caratterizza come l'«età dell'utile». Emilio è ormai forte, è ancora curioso, è ancora sordo alle passioni. È l'età migliore per iniziarlo allo studio di nozioni limitate, ma giuste. La formazione intellettuale del ragazzo avverrà attraverso lo studio d'ambiente che stimola in lui il gusto di apprendere e non con lezioni astratte, ma attraverso l'esperienza. Il metodo del suo studio deve essere empirico e non sistematico e troverà un'applicazione centrale nella fisica sperimentale. Il suo unico libro sarà il *Robinson Crusoe*, che rispecchia egregiamente l'autosufficienza del fanciullo in questa età e la curiosità attiva che lo sostiene nell'apprendimento. Emilio imparerà anche un lavoro, «pulito» e «onesto», che lo abitui a sottoporsi a regole, a stare a contatto con gli altri e che lo renda economicamente autonomo in caso di rovesciamenti sociali: quello del falegname.

Il quarto libro, forse il più celebre dell'opera, tratta dell'adolescenza di Emilio. Fissati i caratteri di questa «seconda nascita», indicati nel risveglio delle passioni e in una prima attenzione verso gli altri uomini, che si manifesta nell'amicizia e nella pietà, Rousseau presenta gli insegnamenti che in questa età vanno ora affrontati, la storia, la morale e la religione. Al

centro del quarto libro è posta la «Professione di fede del vicario savoiardo», che è un po' la sintesi filosofica di Rousseau e che deve avviare il giovane Emilio ad una concezione religiosa del mondo, ma secondo orientamenti assai vicini al deismo ed estranei ad ogni confessionalismo, anche se il «deismo» rousseauiano presenta caratteri molto specifici, in quanto si appella alla centralità della coscienza come sede della credenza nel divino e della legge morale. Ormai uomo, in quanto dotato di passione e di ragione, Emilio può liberamente innamorarsi e cercare la sua Sofia (la donna ideale).

Il quinto libro è dedicato in gran parte alla storia, a lieto fine, dell'amore tra Emilio e Sofia, anch'essa orchestrata largamente dal precettore, e che si conclude con l'impegno di Emilio di far da precettore al proprio figlio. Ma il quinto libro contiene anche altre due parti assai significative: un progetto di «educazione della donna», che viene sì esaltata come modello di virtù e di saggezza, ma anche relegata ad una posizione naturalmente subalterna all'uomo, impegnata ad avviarsi all'unica «professione» di moglie e di madre, apprezzata perché «casta», «sottomessa e laboriosa». Accanto a questo modello educativo per la donna, altamente discriminante e sordo alle prime richieste di emancipazione femminile già allora avviate, Rousseau sviluppa (come abbiamo già accennato) anche un progetto di educazione sociale e politica di Emilio, attraverso i viaggi, lo studio dei caratteri dei vari popoli e lo studio delle lingue, l'assunzione di un metro di giudizio in campo politico, affidato al criterio ideale del *Contratto*. Emilio decide infine di fermarsi nel proprio paese di nascita e di «vivere in mezzo agli uomini», cercando di essere «il loro benefattore» e «il loro modello», specialmente se andrà ad abitare in campagna, fuggendo le grandi città corrotte.

M'intenerisco pensando quanti benefici Emilio e Sofia possono spandere dal loro semplice ritiro, intorno a loro, quanto possono vivificare la campagna e rianimare lo zelo spento dello sfortunato contadino. Credo di vedere il popolo moltiplicarsi, i campi fertilizzarsi, la terra prendere un nuovo ornamento, la moltitudine e l'abbondanza trasformare i lavori in feste, i prati di gioia e le benedizioni innalzarsi dal mezzo dei giochi rustici intorno all'amabile coppia che li ha rianimati (*Emilio*, libro IV),

scrive Rousseau contemplando la sua utopia antropologica e sociale realizzata e confermando, sul limitare dell'opera, la profonda valenza politica, oltre che pedagogica, dell'*Emilio*.

L'«educazione negativa» e l'educazione «indiretta». Accanto alprincipio

fondamentale dell'«educazione naturale» Rousseau mostra, nel suo testo pedagogico, l'importanza di almeno altri due concetti: quello dell'«educazione negativa» e quello dell'educazione «indiretta».

Il primo teorizza il non intervento da parte dell'educatore che deve soltanto accompagnare la crescita del fanciullo, mantenerlo isolato e al riparo dalle influenze della società corrotta ed, eventualmente, correggerlo, ma attraverso l'esempio o l'intervento indiretto.

La prima educazione deve essere puramente negativa. Essa consiste non già nell'insegnare la virtù e la verità, ma nel garantire il cuore dal vizio e la mente dall'errore. Se voi poteste non fare nulla e non lasciar far nulla; se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto all'età di dodici anni [...] senza pregiudizi, senza abitudini [...] ben presto diverrebbe tra le vostre mani il più saggio degli uomini; e, cominciando col non far nulla, voi avreste fatto un prodigio di educazione (*Emilio*, libro II).

Sarà lo stesso processo di crescita ad accendere nel fanciullo esigenze e curiosità, ed a fargli scoprire le dimensioni più complesse dell'esperienza, da quella intellettuale a quella morale, da quella sentimentale a quella religiosa. L'importante è di non accelerare tale crescita naturale e lasciare alla natura il tempo di liberamente evolversi. Di conseguenza Rousseau per il suo Emilio non fisserà né orari né programmi troppo rigidi e minuziosi, ma si avvarrà di una «libertà ben regolata», che esclude «lezioni verbali» e «castighi» e che riconosce al fanciullo il diritto di manifestare «l'amor di se stesso» (che è «buono e utile» in sé), cioè la propria libera iniziativa, sia pure sotto l'occhio vigile del pedagogo.

Ogni apprendimento, sia intellettuale che etico, deve avvenire a contatto con le «cose», deve essere «indiretto». L'uomo infatti, per Rousseau, viene educato dalla «natura», dalle «cose» e dagli «uomini». Una corretta educazione esige la valorizzazione della natura e delle cose e l'eliminazione dell'influsso degli uomini. Anzi alle cose è demandato il ruolo di avviare una coercizione sugli istinti e la libertà infantile, di creare dei limiti alla loro espressione e di avviarne una precisa regolamentazione.

Il fanciullo, attraverso i contatti con le cose, cresce moralmente e intellettualmente e lo stesso educatore dovrà intervenire nella crescita di Emilio solo attraverso le cose, sia che si tratti di una lezione di economia o di morale, come di una di astronomia.

Mantenete il fanciullo nella sola dipendenza delle cose ed avrete seguito l'ordine della natura nel progresso della sua educazione. [...] Fate in modo che, fino a tanto ch'egli non è colpito che dalle cose sensibili, tutte le sue idee si fermino alle sensazioni [...] (*Emilio*, libro II). Nessun altro libro che il mondo, nessun'altra istruzione che i fatti [...]. Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della

natura, e lo renderete ben presto curioso; ma per alimentare la sua curiosità non vi affrettate mai a soddisfarla (ivi, libro III).

L'educazione «naturale» e «negativa» tanto esaltata in molte pagine rousseauiane è, paradossalmente, messa in ombra da altri passi del testo che richiamano esplicitamente, come accennavamo, un ruolo autoritario, di deciso intervento da parte dell'educatore. Anzi, alcune volte, Rousseau esalta quasi la capacità di nascondere questo intervento coercitivo e di renderlo tollerato dal fanciullo, cioè senza che egli lo avverta come tale. Esplicitamente, nel secondo libro, afferma: «ch'egli creda sempre di essere il padrone, e siatelo invece sempre voi. Non vi è soggezione tanto perfetta quanto quella che conserva l'apparenza della libertà»; per concludere più sotto: «senza dubbio, egli non deve fare che quello che vuole; ma non deve volere che ciò che voi volete che egli faccia», e in modo un po' pesante, esemplifica: «non deve fare un passo che non abbiate preveduto, non deve aprire la bocca senza che voi non sappiate quello che sta per dire». Le affermazioni sono in aperto contrasto col libertarismo e il naturalismo tipici della pedagogia rousseauiana, come è stato più volte e da più parti sottolineato, e sembrano, in sostanza, venire a negarne i postulati fondamentali. C'è chi ha visto in ciò l'espressione della contraddittorietà tipica di tutto il pensiero rousseauiano, che è quasi impossibile ricondurre ad un tracciato univoco e coerente, oppure chi ha rilevato l'emergere della vera concezione educativa di Rousseau al di sotto del messaggio libertario, ma, forse, più vicini al vero si sono collocati quegli interpreti che hanno visto in questa contraddizione la precisa coscienza della complessità-antinomicità presente in ogni atto educativo, necessariamente e strutturalmente dilacerato (e in modo tale che non è possibile ricomporre poiché siamo di fronte ad una «legge» profonda della educazione) tra antinomia e eteronomia, tra autorità e libertà.

Le due pedagogie di Rousseau. Gli studi più recenti sulla pedagogia di Rousseau hanno messo in rilievo l'esistenza, nella sua opera matura, di due modelli educativi, assai differenziati tra loro e, anzi, spesso opposti. Da una parte si colloca il modello dell'educazione naturale e libertaria che privilegia la formazione dell'uomo, tipica dell'*Emilio*; dall'altra il modello di una educazione sociale e politica, svolta dallo Stato e legata al principio della «conformazione sociale» piuttosto che a quello della libertà e che troviamo sviluppata, in particolare, nelle *Considerazioni sul governo della*

Polonia, opera uscita postuma nel 1782. Educazione dell'uomo ed educazione del cittadino vengono contrapposte da Rousseau già all'inizio dell'*Emilio*, dove la seconda viene svalorizzata poiché «l'istruzione pubblica non esiste più e non può più esistere, poiché là ove non c'è più patria non vi possono essere più cittadini». Dove invece è possibile riformare la società e restituirle uno spirito nazionale l'educazione del cittadino resta ancora come la formula più giusta e più praticabile.

In questo caso è «l'educazione che deve dare alle anime la forma nazionale e dirigere talmente le loro opinioni e i loro gusti, ch'esse siano patriottiche per inclinazione, per passione, per necessità». Essa ha al centro «l'amore della patria», come unità nazionale e come repubblica libera. L'istruzione «deve essere pubblica, affidata a istitutori polacchi, tutti ammogliati», e attuata attraverso collegi che contengano un ginnasio in cui vengono dedicate ampie cure al corpo, nel quale i fanciulli si abituino a vivere ed agire «tutti insieme ed in pubblico». La scuola pubblica sarà amministrata da un «collegio di magistrati di prim'ordine», che nominerà «i capi dei collegi» e «i maestri degli esercizi».

Il modello a cui Rousseau si ispira è, da un lato, la Ginevra di Calvino e la sua accentrata amministrazione degli studi, dall'altro, l'educazione «degli antichi», vagheggiata attraverso la tradizione spartana come attraverso le pagine della *Repubblica* di Platone, e vista come un «lievito» presente in ogni uomo, anche moderno, che aspetta soltanto le condizioni storico-politiche favorevoli per affermarsi e svilupparsi.

I due modelli pedagogici elaborati da Rousseau non rappresentano tanto due fasi del suo pensiero, quanto piuttosto due vie per attuare il risanamento della società e la rinascita dell'uomo morale. La via dell'*Emilio* si applica a società complesse e ormai troppo corrotte che non possono intraprendere il ritorno verso uno Stato retto secondo i dettami del *Contratto sociale*; la via delle *Considerazioni* risulta praticabile da quei paesi non ancora troppo accentrati o troppo vasti, che abbiano un'economia più primitiva ed una forte coesione interna fra i vari gruppi sociali, come la stessa Ginevra, la Corsica o la Polonia. I due modelli sono tra loro alternativi, a seconda delle condizioni storiche dei vari paesi, ma è certo che la preferenza di Rousseau va verso l'educazione pubblica dei cittadini, in quanto è quella che profondamente si armonizza come l'orientamento del suo pensiero politico e ne affianca e sostiene la trascrizione

storicamente operativa.

Tuttavia è stato il Rousseau dell'*Emilio*, e non l'altro, ad influenzare profondamente il pensiero pedagogico moderno, offrendo alla tradizione pedagogica alcuni nuovi «miti» (la bontà dell'infanzia, il non intervento educativo, etc.) che hanno avuto larghissima e prolungata fortuna. Rousseau può essere visto un po' come il «padre» della pedagogia moderna, sia per il ruolo di «svolta» che il suo trattato romantico giocò alla fine del Settecento, proponendo una nuova concezione dell'infanzia e un nuovo atteggiamento pedagogico, sia per i temi profondamente innovatori che egli è venuto ad introdurre nel dibattito educativo.

Dopo Rousseau la pedagogia ha preso decisamente un altro corso: si è fatta sensibile a tutta una serie di problemi prima considerati marginali o sostanzialmente ignorati e, inoltre, collegarsi a Rousseau è stato un riferimento d'obbligo di ogni pedagogista successivo, sia per richiamarsi alle tesi del ginevrino (come avviene nel grande Pestalozzi, in parte in Dewey, in Claparède) sia per opporsi frontalmente al suo libertarismo e al suo radicale antinozionismo (come accade in Herbart o in Gramsci).

La visione del fanciullo, il ruolo dell'educatore, la stessa consapevolezza da parte del pedagogista delle strutture e del ruolo (anche sociale e politico) del proprio discorso, sono profondamente mutate attraverso la lezione di Rousseau e la pedagogia nel suo complesso ha acquistato una dimensione più decisamente antropologica e filosofica, distanziandosi da un tradizionale legame quasi subalterno rispetto alle istituzioni pedagogiche e alle pratiche didattiche. Con Comenio, ma su posizioni nettamente diverse, Rousseau è veramente una chiave di volta del pensiero pedagogico, ma è, inoltre, l'artefice primo del suo più inquieto e contraddittorio percorso contemporaneo.

3. *La Rivoluzione francese e l'educazione: pedagogia, scuola, vita civile*

Preannunciata dal lavoro critico e dalle proposte riformatrici dei *philosophes* (si pensi in particolare a Diderot e al suo *Piano di un'università per il governo di Russia*), dalle richieste di un'educazione nazionale sostenute dai pedagogisti borghesi (come La Chalotais), dagli stessi *Cahiers de doléances* che reclamano un'istruzione pubblica e contrastano apertamente quella in vigore nell'*ancien régime*, l'ondata che investe la scuola e l'educazione in

Francia dopo l'89 verrà delineando soluzioni assai innovative ed organiche, anche articolate secondo modelli e itinerari ora più ora meno radicali. Purtuttavia questo intenso processo di riforme scolastiche, di rilancio dell'educazione in chiave civile, di riflessione sulla funzione di una serie di istituzioni formative (dalla festa al teatro) produsse un radicale mutamento nella tradizione scolastico-educativa francese, ponendola quasi come modello europeo, soprattutto nella fase giacobina e poi in quella napoleonica. Nella Francia tra Rivoluzione e Impero nasce un sistema educativo moderno e organico, che resterà a lungo come un esempio da imitare per l'Europa intera e che darà i fondamenti alla scuola contemporanea, col suo carattere statale, accentrato, organicamente articolato, unificato per orari, programmi, libri di testo.

Durante la Rivoluzione francese (1789-1795) vanno individuate soprattutto tre fasi di intervento sulla scuola, contrassegnate da prospettive diverse e da un diverso tasso di radicalismo. In una prima fase che arriva fino al '91-92 si realizza un quadro organico di riorganizzazione dell'istruzione, facendo tesoro delle lezioni delle *Lumières*, sia critiche sia propositive. Il 10 settembre '91 fu Talleyrand a presentare alla Costituente un rapporto sull'istruzione pubblica, richiamandosi alle richieste espresse nei decenni precedenti dai Parlamenti e proponendo un'istruzione utile alla società e al suo progresso, attraverso una scuola popolare gratuita (anche se non obbligatoria) e le scuole distrettuali secondarie. Ma il rapporto non ebbe alcun seguito. Invece nell'ottobre 1791 l'Assemblea legislativa creò un Comitato di istruzione pubblica che doveva elaborare un progetto organico di riordinamento, che fu redatto da Marie-Jean-Antoine Caritat de Condorcet (1741-1794), segretario dell'Accademia di Francia, dopo avere steso ben cinque *Memorie* sull'istruzione. Nel suo *Rapporto* Condorcet guarda a una scuola che sviluppi le capacità dell'alunno, che stabilisca una vera eguaglianza fra i cittadini, che realizzi una completa libertà d'insegnamento, che valorizzi la cultura scientifica. Il *Rapporto* fissa cinque gradi di scuola: le scuole primarie, quelle secondarie, gli istituti, i licei e la «società nazionale per le scienze e le arti» (o università). Solo attraverso l'istruzione era possibile rendere l'*égalité* reale (poiché solo essa rendeva attuale la «voce della ragione», la portava al popolo) e partecipare a tutti la cultura scientifica. «Il progetto di Condorcet subì la sorte di quello di Talleyrand. L'incalzare degli avvenimenti impedì

all’assemblea di discutere seriamente le proposte e di tentarne l’attuazione. Ma rimase fino al Consolato il vangelo dei migliori legislatori scolastici della Convenzione e del Direttorio» (E. Codignola). Sempre nel 1791 la Costituzione sottolinea che verrà creata «un’istruzione pubblica, comune a tutti i cittadini, gratuita nelle parti d’insegnamento indispensabili a tutti gli uomini», e i cui istituti saranno distribuiti gradualmente «in tutto il Regno». In questa prima fase si fissano i principi della pedagogia rivoluzionaria (istruzione pubblica per tutti, gestita dallo Stato, a carattere laico e libera, rivolta a formare il cittadino fedele alle leggi e allo Stato) e il quadro organico della riorganizzazione della scuola su scelta nazionale.

Nel 1793 viene presentato all’Assemblea il progetto di Le Peletier (1760-1793) che esprime il punto di vista dei giacobini e teorizza un’educazione di maschi (dai 5 ai 12 anni) e di femmine (dai 5 agli 11 anni) in collegi di stato («case nazionali»), separando i bambini dalle famiglie e ponendoli in una comunità che deve formarli secondo modelli di virtù civile e di netta opposizione alla «società corrotta» del tempo. L’idea è quella di creare «un nuovo popolo» attraverso un’educazione conformatrice e collettivistica. Il progetto fu aspramente criticato poiché «artificiale e macchinoso», poiché volto a violare le «leggi naturali» e i «più sacri diritti delle famiglie», poiché poneva allo Stato un altissimo onere finanziario, ma esso ben esprimeva il radicalismo della pedagogia giacobina (erede anche del Rousseau del *Contratto sociale*) e ben si poneva in sintonia con quel programma di educazione civile che dai *Catechismi laici* alle feste rivoluzionarie investiva la società per operare in essa una «completa rigenerazione».

Col Termidoro nel 1794 si comincia a realizzare una serie di interventi che danno vita a scuole speciali, per tecnici (dalla Scuola centrale dei lavori pubblici poi Scuola politecnica alle Scuole di Sanità, nel ’94, alla Scuola di lingue orientali, nel 1795). Poi nel ’95 con la legge del 3 brumaio si dava alla scuola francese un ordine nuovo: la scuola primaria veniva affidata ai comuni, si negava la gratuità e l’obbligo della frequenza scolastica, ma si fissava un programma minimo (leggere, scrivere, far di conto e morale repubblicana). Si creò una Scuola centrale per l’insegnamento di lettere, arti e scienze, articolata in tre bienni (12-14 anni, 15-16 anni, 17-18 anni). Anche in questo caso l’obiettivo fondamentale era creare dei cittadini utili e attivi nello Stato. Importante fu anche la creazione di una Scuola normale

(già richiesta da Joseph La Kanal nel '94, per preparare con corsi intensivi i maestri di cui lo Stato aveva bisogno) e le già ricordate «Scuole speciali», di alto livello culturale e rivolte a favorire lo sviluppo della società industriale attraverso la formazione di tecnici.

Accanto a questa elaborazione di programmi di riforma scolastica e di interventi legislativi la Rivoluzione francese mise all'opera anche un intenso lavoro educativo che doveva sviluppare negli individui la coscienza di un'appartenenza allo Stato, di sentirsi cittadini di una nazione, attivamente partecipi ai suoi riti collettivi e capaci di riviverne ideali e valori. Se, da un lato, un'azione educativa capillare fu svolta dai *Catechismi laici* che intendevano diffondere una visione non-religiosa del mondo, un'etica civile e principi di tolleranza e di impegno sociale, contrapponendosi apertamente ai catechismi cattolici, nutrendosi della tradizione razionalistica alla Cartesio e di quella illuministica alla Bayle, ma sviluppandosi in forma sempre più radicale, secondo obiettivi di un'etica esclusivamente umana e sociale, da un altro lato, furono centrali le feste, le feste rivoluzionarie e repubblicane che rinnovavano radicalmente la tradizione delle feste popolari e di quelle religiose (o anche dinastiche e regali), guardando alla formazione di una «religiosità civile», capace di scristianizzare il popolo e il suo immaginario. Già nel 1790 si organizzano le prime «feste rivoluzionarie», con riunioni al Campo di Marte e con la Festa della Federazione nazionale, che devono appassionare l'uomo alla verità come sottolinea Mirabeau nel suo *Lavoro sull'educazione pubblica*, e che devono mutarne i costumi, vincolandolo ai valori civili. Seguiranno poi le feste dell'Essere Supremo in cui si mostrano «le virtù repubblicane al mondo», secondo un cerimoniale organizzato dal pittore David con carri allegorici, bassorilievi, canti e lanci di fiori, e quelle della Dea Ragione, apertamente atee.

Anche il teatro, la pittura, la poesia devono lavorare per educare ai valori repubblicani e rivoluzionari, devono intervenire nei momenti di festa e realizzare un complesso circuito di educazione civile, che integra e supporta lo stesso lavoro ideologico (in senso laico e scientifico) svolto dalla scuola. Anche qui è l'ideale rousseauiano espresso nella *Lettera a d'Alembert sugli spettacoli* del 1758 che si fa al centro dell'azione educativa rivolta alla comunità nel suo complesso e potenziata nel suo aspetto di coesione ideologica e di partecipazione. Il programma pedagogico

elaborato dalla Rivoluzione risulta, quindi, ricco, articolato, grandioso anche; appare ben conscio delle rotture che deve attuare rispetto al passato e delle innovazioni radicali che deve realizzare, in chiave di pedagogia civile; indica una serie di ambiti assai differenziati di intervento (dalla scuola alla stampa, alla festa) ma li pensa come integrati, come strettamente connessi l'uno all'altro per realizzare un fine comune; avvia quel modello di istruzione-educazione collettiva e ideologica che sarà sempre più al centro nelle contemporanee società di massa e che sarà ripreso dai nazionalismi ottocenteschi (come ci ha ricordato George Mosse nel suo *La nazionalizzazione delle masse*) e poi dai totalitarismi del Novecento (dal fascismo al nazismo, allo stalinismo) in forme più settarie e rigidamente conformistiche. La Rivoluzione, però, su quest'ultimo punto, aveva riconosciuto uno spazio sempre più centrale all'educazione dell'immaginario e aveva indicato nel suo controllo e nella sua «normalizzazione» un aspetto essenziale, sempre più essenziale, della pedagogia e dell'educazione, come pure della vita sociale e culturale contemporanea.

Con l'età napoleonica e l'espansione europea della Francia si diffusero nei diversi paesi orientamenti laici, statali, civili nella riorganizzazione dei sistemi scolastici. Ciò avvenne anche in Italia. Già nella Repubblica Cisalpina, dopo il 1797, si realizzò un *Piano generale di pubblica istruzione*, steso da Lorenzo Mascheroni e ispirato ai principi della pedagogia rivoluzionaria (da Talleyrand a Condorcet) e alla volontà si impone una nuova «coscienza civile» fondata sui «diritti dell'uomo e del cittadino», una concezione scientifica del mondo e «l'amore della patria con le feste nazionali, col teatro, la celebrazione dei decadi [che sostituiscono le settimane] al canto di inni patriottici». Il *Piano* non venne mai applicato, ma restò come un modello di radicale innovazione educativa.

La legge del 1802, relativa alla pubblica istruzione nella Repubblica italiana, pone tutte le scuole sotto il controllo dello Stato ed elabora un intervento organico diviso in Nazionale, Dipartimentale e Comunale che riguarda l'istruzione elementare, media e superiore. Sono Nazionali le Università, le Accademie, le scuole speciali; Dipartimentali i licei; Comunali i ginnasi e le scuole elementari. Attenzione fu anche dedicata a formare gli insegnanti nelle scuole normali e si richiese al capo insegnante fedeltà, disciplina e impegno, riconoscendo compensi e pensioni di buon

livello. Anche nel Regno di Napoli, con Giuseppe Bonaparte e poi con Gioacchino Murat, si realizzarono riforme significative: si crearono i Collegi reali, di indirizzo laico, i convitti per giovinette; si sancì l'obbligo per la scuola elementare; si fondarono scuole professionali; si fissarono programmi uniformi. L'esperienza napoleonica diffuse in Europa i principi di pubblicità, di obbligatorietà e di gratuità dell'istruzione, realizzando un sistema scolastico organico e uniforme, contrassegnato dai principi di laicità e di impegno civile quali supremi ispiratori di tutta la vita scolastica.

Parte quarta. L’età contemporanea

I. Caratteri dell'educazione contemporanea

1. *L'età contemporanea e l'identità sociale della pedagogia*

L'età contemporanea nasce – convenzionalmente – con la Rivoluzione francese, nel 1789, poiché è con quell'evento cruciale che cadono secolari equilibri sociali, economici, politici e tutta la società europea entra in una fase di convulsione e di trasformazione che si protrarrà a lungo e che muterà i caratteri più profondi della storia. Soprattutto cancellerrà l'*ancien régime*, con i suoi connotati ancora medievali di società di ordini, di sovranità per diritto divino, di rapporto di organicità tra le classi, per avviare un processo del tutto nuovo che si contrassegna per l'inquietudine, il costante rinnovamento, l'apertura al futuro (piuttosto che per il richiamo al passato) e, quindi, per il pluralismo interno (di gruppi sociali, di interessi, di progetti), per la conflittualità e per l'egemonia costruita pragmaticamente dentro e attraverso i conflitti. Ed è proprio la Rivoluzione che attua il doppio processo della crisi dell'*ancien régime* e della enfatizzazione del dinamismo sociale, ideologico, politico, etc.

Dopo la grande Rivoluzione ci saranno Bonaparte, l'Impero e poi la Restaurazione ma non produrranno affatto un passo indietro rispetto alle lacerazioni rivoluzionarie: Bonaparte accoglie il programma di ricostruzione borghese della società francese, secondo un modello di modernizzazione che implica il controllo dello Stato e di uno Stato burocratico, che programma e dirige il funzionamento di tutta la vita nazionale ispirandosi a una razionalità tecnica; l'Impero diffonde questi principi in tutta Europa; la Restaurazione non cancella affatto le trasformazioni tecniche (amministrative, economiche, etc.) diffuse durante l'età napoleonica.

Le strutture che si diffusero tra la Rivoluzione e la Restaurazione saranno le strutture profonde che vengono a contrassegnare l'età contemporanea ed a caratterizzarla in modo unitario fino ad oggi. La

contemporaneità è l'età delle Rivoluzioni: dal 1789 al 1848, poi al 1917 e al dopo-'45, la storia degli ultimi secoli è contraddistinta proprio dalle tensioni rivoluzionarie, dalle rotture che esse implicano e dalle esigenze (di svolta rispetto al passato, di ricostruzione *ab imis* della società, di avvento della «società giusta» – o più giusta) che manifestano. È un movimento vasto e profondo, che interessa aree geografiche, popoli e culture che si ridiscutono, operano lacerazioni con le tradizioni, tendono al rinnovamento radicale; e sono movimenti diversamente orientati ora politici (come i fascismi, che nascono come soluzione *ad hoc* in una crisi politica) ora sociali (come le rivoluzioni socialiste, dal 1871 al 1917, al dopo-'45) ora etniche (come il «fondamentalismo» islamico attuale) ora tecnologiche (come è avvenuto in Giappone) o intrecciati tra loro, ma che caratterizzano in profondità le società contemporanee.

Ma la contemporaneità è anche l'età dell'industrializzazione, dei diritti, delle masse e della democrazia. La rivoluzione industriale è un altro fattore determinante della sua identità. Partendo dall'Inghilterra del Settecento la nascita del «sistema di fabbrica», della produzione su larga scala e di un mercato mondiale viene a contrassegnare, dove più dove meno, tutti i paesi del globo, implicando anche radicali mutamenti sociali (la nascita del proletariato, ad esempio), esplosioni demografiche, redistribuzione della proprietà, etc. Si tratta di un processo immane che ha avuto andamenti non lineari, anzi fortemente differenziati e che ha strutturato intimamente anche il mondo politico, reclamando stati autoritari là dove l'industrializzazione era tardiva e si caratterizzava come «salto» (si pensi all'Unione sovietica, in particolare). L'età dell'industrializzazione è anche l'età di grandi migrazioni, di spostamenti ideologici, di lotte di classe durissime e frontali che lo Stato non riesce (né vuole) a contenere e orientare. Tale processo ha reso la contemporaneità drammatica, irta di lacerazioni, ne ha fatto un'età inquieta e radicalmente conflittuale, i cui costi umani (di vite umane, di destini di uomini in carne ed ossa, di «illusioni perdute», di attese irrealizzate, etc.) sono stati altissimi: un'età che si è alimentata del *pathos* della tragedia.

Accanto all'industrializzazione e ai movimenti nelle classi sociali che essa attiva, accanto alla coscienza di classe che essa viene a produrre, la contemporaneità è anche l'età dei diritti, del loro riconoscimento teorico e della loro affermazione pratica. Sono diritti dell'uomo, del cittadino, del

bambino, della donna, del lavoratore, poi delle etnie, delle minoranze, degli animali e della natura, in un processo che dal 1789 si espande in modo concentrico e non lineare (ma con andamento a zig-zag), ad includere aspetti sempre più ampi e anche lontani dall'uomo, per tutelarne l'esistenza e la specificità. Siamo davanti, forse, all'aspetto più nobile, più razionale, più illuministico anche, dell'età moderna, che fa un po' da controcanto e da correzione a quello *status* di tragedia che è tipico della storia contemporanea tra industrializzazione e rivoluzioni. È l'aspetto che – anche – fa della storia contemporanea un *unicum* nella storia umana e intorno al quale si palesa oggi il compito della storia stessa, indicando in esso il suo senso e il suo percorso (cioè il suo fine e i suoi mezzi).

La contemporaneità è anche l'età delle masse, del loro affacciarsi a protagoniste della storia, portandovi anche i propri connotati di ribellismo, di superficialità, di edonismo, di spirito antiaristocratico, e innescando una profonda tensione tra masse ed élite che possiamo riconoscere come una delle grandi infrastrutture della storia contemporanea. In essa, infatti, le masse «si ribellano» (come sottolinea Ortega y Gasset) per affermarsi, per appropriarsi del potere o per condizionarlo (e, di fatto, raggiungono tali scopi), così invadono la vita sociale, la impastano del loro «spirito» utilitario e consumistico, privo di ogni *vera* spiritualità. Ma ad esse fa da controcanto l'élite: le élite del potere, quelle della cultura, oltre che quelle del denaro (che non troppo si discostano – per tipo di coscienza e di cultura – dalla massa) che rielaborano un ruolo per le élite stesse, di avanguardia e di guida, ma anche di continuità con la tradizione che frena e supera l'iconoclastia e il «presentismo» delle masse e della loro cultura. Così la contemporaneità produce le masse, ma anche i meccanismi per un loro controllo, dalle ideologie alle associazioni, alla propaganda, all'uso del tempo libero, ai mass media: e in questo binomio dinamico di massificazione e di regolamentazione delle masse si esprime uno dei caratteri più profondi, più costanti del «tempo presente».

Infine la contemporaneità è anche l'età della democrazia, della ripresa/aggiornamento/espansione del modello di organizzazione politica già attuato nell'Atene di Pericle, poi riattivato nella modernità in forma borghese: più universale e più legata all'economia, oltre che all'*ethos* e alla cittadinanza. Il cittadino della democrazia è l'individuo borghese, che ha autonomia, opinione e beni ed è quindi soggetto politico con pieni diritti.

Così si configura nell'Inghilterra moderna, poi in Francia, etc., la democrazia sia nell'organizzazione dello Stato (con la divisione dei poteri, il diritto di voto e la rappresentanza, i partiti, etc.) sia nella strutturazione della vita sociale (col rispetto per le minoranze, con le libertà liberali – di pensiero, di associazione, di espressione –, con la partecipazione attraverso gruppi, club, lobby, etc.). Sono soprattutto gli Stati Uniti d'America, però – come ebbe a sottolineare Tocqueville –, a dare il volto alla democrazia dei moderni, con l'attivazione di un forte spirito comunitario ma anche col rispetto delle libertà individuali e di gruppo. Da Jefferson a Dewey, a Roosevelt, a Kennedy la storia americana ha liberato il modello più denso di democrazia, fondata sulla partecipazione e sul diritto, anche se non ha rimosso i suoi limiti economici (posti dal capitalismo sfrenato e imperialistico) e i suoi rischi di intolleranza e di dominio (il razzismo e la politica imperiale).

Nella contemporaneità, comunque, nasce un organismo politico-sociale nuovo che reclama partecipazione e responsabilità sociale, civile e politica da parte di tutti, sviluppando anche le possibilità di uguaglianza tra gli uomini, col realizzare (almeno in teoria) l'uguaglianza delle opportunità. Anche le democrazie popolari dei paesi del comunismo nei loro aspetti teorici più avanzati non facevano che rimarcare questi aspetti progressisti, se pure poi li negavano – e radicalmente – in pratica: la democrazia socialista era (o voleva essere) partecipativa ed egualitaria. Oggi, questo resta – ancora – una sfida per il futuro: un compito aperto della nostra storia.

La contemporaneità proprio per le trasformazioni che attua nelle società, per il de-centramento (rispetto all'esercizio del potere come anche si attuava nell'*ancien régime*: gestito dal Re, dentro uno Stato «patrimonio» del sovrano, controllato da una burocrazia accentrata) che la caratterizza, per il pluralismo (di soggetti sociali, di tradizioni, di interessi, di programmi politici, etc.), per le tensioni che l'attraversano, etc. implica un rilancio sempre più centrale dell'educazione, anche rispetto all'Età Moderna. Nell'Ottocento e nel Novecento l'educazione diviene quasi un baricentro della vita sociale: il momento in cui si organizzano processi di conformazione alle norme collettive, in cui la cultura attua la propria continuità, in cui i soggetti superano la propria particolarità (di individui, di etnia, di classe) per integrarsi nella collettività, ma attraverso il quale

anche ricevono gli strumenti per inserirsi dinamicamente in questo processo, sollecitando soluzioni nuove e più aperte. Sia le tensioni rivoluzionarie, sia le trasformazioni radicali dell'industrializzazione, tanto i processi di «ribellione delle masse» quanto le istanze di democrazia promuovono una messa al centro della educazione e una parallela crescita della pedagogia, che si fanno sempre più il nucleo mediatore della vita sociale, in cui si attivano tanto integrazioni quanto innovazioni, tanto processi di riequilibrio sociale, quanto processi di ricostruzione più avanzata o di rottura. L'educazione/pedagogia – come ha ben visto Luhmann – viene ad occupare un ruolo sempre più specifico (di mediatore e di riequilibratore) nel sistema sociale, articolandosi in un sotto-sistema anch'esso plurale e organico, disseminato nel sociale, ma coordinato da una riflessività (da processi teorici di interpretazione e di progettazione) che ne garantisce la funzionalità, agendo secondo modelli adeguati alla sua fase storica di sviluppo.

La contemporaneità è anche l'età dell'educazione e di un'educazione sociale che sostanzia di sé il politico (in quanto la politica è governo sui e dei cittadini), ma che anche si rielabora secondo un nuovo modello teorico, il quale integra scienze e filosofia, sperimentazione e riflessione critica, in un gioco complesso e sottile.

2. *Educazione e ideologia*

Il ruolo sociale sempre più centrale che ha contrassegnato la pedagogia nell'età contemporanea e che emergeva dal suo collocarsi come mediatrice nei processi sociali plurali e spesso opposti, de-centrati, etc., come abbiamo detto, che caratterizzano questa età, si è manifestato prima di tutto come una *stretta dipendenza dall'ideologia*, dai progetti di dominio, organizzazione e trasformazione del mondo sociale, espressi dalle diverse classi sociali, dai gruppi culturali, etc. Dipendenza da un lato, ma anche costruttività dall'altro, poiché sì la pedagogia/educazione si colloca come un momento all'interno delle ideologie, come una tappa della loro fenomenologia, e viene da queste a dipendere, a ricevere connotazioni teoriche (orientamenti valoriali, modelli di formazione, etc.) e collocazioni pratiche (strategiche e tattiche, operanti nel tessuto sociale o nei processi individuali di formazione e istruzione), però è anche produttrice (ri-produttrice) e

divulgatrice di ideologia: anzi – è stato detto da Althusser, il filosofo marxista francese – è il luogo della diffusione sociale dell'ideologia, tramite, in particolare, l'istituzione scolastica e la sua azione prolungata e che investe tutti i soggetti sociali. Se la società moderna ha bisogno di ideologia e del gioco complesso delle ideologie per garantirsi nel suo pluralismo dinamico senza perdere in coesione e in organicità, per garantire insieme libertà di soggetti, gruppi, ceti, classi, popoli, etc. e dominio organico su di essi, allora la dimensione pedagogica si fa non solo centrale, ma si fa anche carico di questa volontà di coesione, di unificazione sociale, attraverso il ruolo di socializzazione che essa viene concretamente ad esercitare e a far valere come proprio compito. Tutta la pedagogia, per un verso, e l'educazione, per un altro, nell'età contemporanea sono caratterizzate da questa forte simbiosi con l'ideologia. È stata questa dell'ideologicità strutturale della pedagogia, enfatizzatasi nel mondo moderno e poi, soprattutto, in quello contemporaneo, una scoperta in particolare del marxismo, che l'ha imposta sempre più esplicitamente al centro della riflessione teorica e storica in pedagogia. Già Marx aveva sottolineato che le «idee dominanti» in un determinato momento storico sono le «idee delle classi dominanti», dettate dai loro obiettivi socio-politici, dai loro interessi economici, dalla loro visione-del-mondo. E che una corretta concezione della cultura deve ricondurla alle sue radici ideologico-razziali e comprendere da quelle sia le sue strutture sia le sue articolazioni disciplinari, dall'arte alla scienza. Da Marx in poi, fino ad Althusser, fino a Topitsch o a Rossi-Landi si è attivata una riflessione intorno all'ideologia, al suo statuto e alla sua funzione, che ha coinvolto anche – e non secondariamente – la pedagogia nella quale si è sottolineata la dimensione riproduttiva, quindi socialmente centrale e funzionale all'assetto della stessa società. L'importanza sociale dell'ideologia ha affermato anche la centralità della pedagogia, che nel modo più scoperto e più organico si è fatta carico degli obiettivi ideologici di una società, nella trasmissione di saperi, di comportamenti, di atteggiamenti mentali (ad esempio: la produttività come stile-di-vita, individuale e collettivo; l'organizzazione scolastica dei saperi che ne sottolinea l'ordine gerarchico e, ancora, la funzione produttiva – come avviene nelle società industriali). Il marxismo – anche in modo troppo univoco – ha sottolineato questa valenza della pedagogia, questa struttura che ne condiziona l'identità contemporanea. Anche se non

da solo: perfino il pensiero di Dewey o il più recente pensiero di Luhmann, il sociologo tedesco teorico di un'analisi sistemica delle società, hanno dato indicazioni analoghe.

Nella pedagogia contemporanea da Pestalozzi a Capponi, da Comte a Gentile, da Dewey a Luhmann si è posta al centro la funzione politica della pedagogia e il suo collocarsi dentro la «nicchia» della società, rispetto alla quale agisce come sintesi organica di prospettive e di valori, oltre che come centro di riarticolazione nella società stessa, sottoponendola anche alle revisioni che tale processo di trasmissione culturale sempre comporta. La funzione ideologica non è solo riproduttiva, è critico-riproduttiva; così si assegna a questo sapere – e lo fa in particolare Dewey – un ruolo proiettato anche (e soprattutto) sull'innovazione sociale e culturale. Al tempo stesso, anche i processi educativi si sono connotati in forma più marcatamente ideologica: ciò è avvenuto nella famiglia (che si è aperta – rendendosi sempre più famiglia nucleare, quindi priva di un *suo ethos*, di una *sua* cultura, come un po' avveniva nelle famiglie allargate, di tipo patriarcale – all'influsso della società, attraverso l'apertura a mezzi di comunicazione e attraverso il coinvolgimento di tutti i suoi membri nella vita sociale), nella scuola, (che – statalizzata e resa obbligatoria per tutti – si è caratterizzata per le finalità socio-politiche che l'hanno investita, dove più dove meno, ma in maniera costante) nel tempo libero (sempre più sottratto a riti e usanze comunitarie, religiose o no che fossero, legate ai cicli stagionali, a festività civili – per essere, invece gestito da associazioni statali o economiche o sindacali etc. e quindi sempre più infiltrato di finalità collettive, di obiettivi socio-politici, come lo scoutismo, le associazioni sportive, i gruppi parascolastici, le colonie, e altri ben testimoniano nel loro incrocio di divertimento e di conformazione a modelli e a valori).

Il doppio processo di ideologizzazione subìto dalla pedagogia ha avuto come effetto anche di porre al centro della riflessione sull'educazione il rapporto complesso, ma anche ambiguo e tensionale, dismorfico e dialettico, tra educazione e società, tra pedagogia e società, tra scuola e società, che ha attraversato in modo centrale, come aspetto tipizzante, tutta la teorizzazione pedagogica degli ultimi tre secoli, affermandosi in particolare col marxismo, con lo strumentalismo pragmatico deweyano, con le riflessioni sociologiche sull'educazione e il suo sapere (da Durkheim a Weber a Luhmann). Si è posta in luce la stretta dipendenza di ogni

teorizzazione pedagogica, di ogni progettazione educativa, di ogni sistema scolastico da un *tipo* di società, dai suoi fini e dai suoi modelli di valori e di azione sociale, che vengono decantati e diffusi proprio attraverso la pedagogia. Questa però, vincolandosi a tali modelli, li riesamina, li ricostruisce, li riorganizza, mutandoli, sfumandoli, combinandone in modo nuovo gli elementi e, soprattutto, tenendo viva, nel momento della trasmissione, una loro rilettura teorica, come si esprime tanto nella ricerca pedagogica quanto nella istituzione-scuola, per il ruolo che in essa è assegnata alla cultura.

Proprio il nesso pedagogia-società appare, ormai, come uno dei grandi temi/problemi strutturali della pedagogia contemporanea, connesso al suo profondo coinvolgimento sociale e politico come pure al rapporto con l'ideologia che contrassegna tale coinvolgimento. È un problema ancora aperto, sul quale ancora oggi si danno soluzioni assai diverse, tese tra modelli tecnocratici e modelli emancipativi, che sottolineano ora la funzionalità della pedagogia-educazione-scuola alla società e al suo sviluppo appunto funzionale (e non aperto al cambiamento) – come auspica Luhmann – ora la funzione critica, emancipativa e trasformativa (nel senso della innovazione, regolata anche dalle spinte utopiche) che è propria della pedagogia, come sapere sociale guidato dal criterio della liberazione dell'uomo, comune a tutte le scienze umane, ma qui più esplicito e più forte, come sottolineava Habermas.

Questo nesso forte con l'ideologia ha prodotto anche una sempre più netta politicizzazione della pedagogia, che significa un intreccio massimo con le teorizzazioni politiche, con i grandi movimenti politici, ma anche con le strategie e le tattiche della politica, comune a partiti, a programmi, ad alleanze politiche, etc. La pedagogia ha vissuto in stretta simbiosi col politico, divenendo anche uno dei «caselli» del fare politica: questa infatti implica sempre anche politiche (cioè programmi e interventi) dell'educazione, dell'istruzione, della formazione, che si distribuiscono in varie istituzioni (dalla scuola alle associazioni) che il «politico» deve gestire e controllare. Di qui è venuto anche quel carattere di pedagogizzazione che, sempre più, ha assunto il lavoro politico, rivolto a diffondere programmi, a creare consenso, a persuadere e aggregare al progetto-di-egemonia gruppi o fasce sociali o liberi soggetti: bene lo rilevava Gramsci nei suoi *Quaderni del carcere* quando indicava come centrale nel lavoro

politico progressista l'egemonia costruita attraverso il consenso, e il consenso intellettuale in particolare (costruito diffondendo una visione-del-mondo che risulta più matura e più efficace, rispetto alle altre o più arcaiche o più parziali, settoriali), reclamando un'azione pedagogica del partito che fosse organica e capillare, toccando la scuola, ma anche la stampa, l'editoria, le accademie, etc., che fosse diretta a tutti i cittadini e che servisse a costruire il presupposto per edificare il «blocco storico» (l'alleanza di ceti e classi diverse), cioè il fondamento sociale della stessa egemonia.

Al di là delle teorie sono poi stati i totalitarismi del XX secolo a enfatizzare il nesso pedagogia-politica, operativamente (anche se gli stessi paesi democratici hanno espresso esigenze in parte analoghe: si considerino le osservazioni sulla società americana e il suo conformismo espresse da Gramsci in *Americanismo e fordismo* oppure quelle di Weber sulla vicinanza tra socialismo, industrialismo e democrazie di massa in relazione al concetto di individuo) e in modo radicale. Nel fascismo, nel nazismo, nello stalinismo la pedagogia si è ridotta a *longa manus* della politica sulla e nella società, ad agente di conformazione capillare e di consenso ora persuasivo ora coatto, perdendo ogni autonomia, ogni funzione di controllo ideale del sistema sociale e politico e di progettazione/sperimentazione (teorica) innovativa, ogni apertura verso il futuro. In quei regimi si è manifestata in pieno una possibilità della ideologizzazione della pedagogia attuatasi nell'età contemporanea (potremmo dire la via negativa di tale pedagogia-ideologia), ma si è anche manifestato il pericolo sempre immanente a tale stretta simbiosi, intorno al quale la stessa pedagogia, con la sua riflessione esercitata in modo critico e aperto, deve vigilare, deve predisporre antidoti (concezioni alternative, pluralismo di posizioni, legittimazione del dissenso) e costruire limiti.

3. *Nuovi soggetti educativi*

La contemporaneità, sempre dal punto di vista sociale e in relazione ai caratteri «di struttura» che l'attraversano, è stata anche una fase contrassegnata dalla crescita (anzi, dall'affermazione, dallo sviluppo, dalla sempre maggiore centralità) di nuovi soggetti dell'educazione che, gradatamente, hanno pervaso anche il campo della teoria, introducendovi

radicali mutamenti. Tre soprattutto sono stati questi nuovi soggetti: il bambino, la donna, l'handicappato. Seguiti poi – ma in tempi a noi vicinissimi – dalle etnie e dalle minoranze culturali. Si è trattato dell'affermazione di entità empiriche e teoriche ignorate da quell'*anthropos* a cui la pedagogia da sempre (ovvero da Socrate in poi) aveva guardato: soggetto-mente e soggetto-coscienza modellato sull'individuo adulto, asessuato ma maschile, identificato secondo uno standard di normalità e appartenente alla cultura occidentale ufficiale (della maggioranza). Il bambino, la donna, l'handicappato, lo straniero hanno rotto questo guscio ideologico della pedagogia, ma anche la sua unità-unicità, facendo apparire soggetti differenziati e teorie diversificate, per interessi-guida, per strutture ideali, per obiettivi strategici che vengono a caratterizzarle.

Ariès nel suo studio su *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* già ricordato, ha messo in rilievo la «scoperta dell'infanzia» attivatasi già agli albori della modernità, tra Umanesimo e Rinascimento, e sviluppatasi nei secoli successivi, attraverso la famiglia e il suo investimento affettivo sul bambino, attraverso la scuola che si riorganizza sui bisogni e sulle capacità delle varie tappe dell'età evolutiva, per arrivare a invadere la società e la cultura, tra Settecento e Ottocento, tra sensismo e sentimentalismo nell'Illuminismo, tra culto dell'originario ed esaltazione della fantasia nel Romanticismo. Nel corso dell'Ottocento poi sono state ora le scienze umane ora le istituzioni educative borghesi che hanno posto sempre più al centro della pedagogia il bambino, assunto nella sua specificità psicologica e nella sua funzione sociale. L'infanzia è stata vista come un'età radicalmente diversa rispetto a quella adulta, sottoposta a un processo evolutivo complesso e conflittuale, emotivo e cognitivo, portatrice, però, di valori propri ed esemplari: dalla fantasia all'uguaglianza, alla comunicazione. Così il bambino si è fatto il soggetto educativo per eccellenza, reclamando una riarticolazione delle istituzioni educative, reclamando l'«asilo d'infanzia» accanto alla scuola, poiché è proprio nell'età prescolare che si sviluppa il germe della personalità umana.

La pedagogia si è fatta – dopo Rousseau – puerocentrica e ha visto nel bambino, come disse la Montessori, «il padre dell'uomo». Ciò ha prodotto una teorizzazione pedagogica sempre più attenta al valore dell'infanzia, alla funzione antropologica che essa viene a giocare (di rinnovamento dell'uomo riconducendolo verso forme più spontanee, più libere, più

originarie), al ruolo dialettico che essa *deve* giocare nella società del futuro (che deve liberare e non comprimere l'infanzia); teorizzazione che ha investito la psicoanalisi e l'attivismo pedagogico nelle sue varie forme; ma che ha toccato anche la letteratura, il cinema, la pubblicità (si pensi a Pascoli, alla Morante, ma anche ai film di Comencini). Il Novecento in particolare, è stato veramente – come profetizzava Ellen Key – il «secolo del fanciullo», della sua conoscenza e del suo riscatto, anche se ancora relativo (a certe aree del mondo, a certe classi sociali) e incompleto (la violenza contro l'infanzia è ancora ampiamente – e tragicamente – diffusa).

Anche le donne, dopo millenni di subalternità sociale ed educativa e di esclusione dalla scuola e dall'istruzione, solo nella contemporaneità si sono affermate sempre più al centro della scena educativa. Già nel Settecento, in forma debole, poi nell'Ottocento, in modo sempre più esplicito e consapevole, il problema dell'educazione femminile e quello dell'istruzione delle donne si sono imposti all'attenzione di tutta la società, sia pure con soluzioni diverse, più o meno avanzate. L'educazione si è delineata come una via dell'emancipazione femminile che guarda alla parità (coi maschi) e al riconoscimento di una funzione-chiave della donna anche nella vita sociale; tale riscatto educativo si è caratterizzato come richiesta dell'istruzione, in ogni ordine e grado aperta anche alle donne, e come apertura di tutte le istituzioni maschili associative e del tempo libero (relative allo sport o all'impegno civile), in modo da permettere una integrazione completa delle donne nella vita sociale e una loro socializzazione non subalterna. Nel corso, poi, degli ultimi decenni anche l'obiettivo della emancipazione e della parità si è mostrato insufficiente per il ruolo storico che le donne si trovano oggi a dover assumere, davanti a una cultura/civiltà al maschile che sta – oggettivamente: cioè attraverso i suoi effetti empiricamente controllabili – entrando in una crisi profonda e mettendo «in coma» i valori che l'hanno fin qui ispirata e sorretta (valori di violenza, di sopraffazione, di dominio, ma anche di produttività, di efficienza, di sviluppo tecnologico). All'emancipazione come obiettivo del riscatto femminile è subentrato quello della «differenza» che, pur tra i molti equivoci che ha sollevato – anche e soprattutto in campo educativo –, ha posto l'accento sull'autonomia del femminile e sui valori diversi (e più vitali, più dialogici rispetto a quelli maschili) che lo ispirano. Si prospetta così un'educazione tutta al femminile per le donne, che le separi dal

contesto maschile della società e le immerga nei *loro* valori e nelle *loro* pratiche comunicative, conducendole alla ricostruzione della cultura, partendo da prospettive radicalmente nuove e autenticamente alternative ai modelli in corso (maschili) e ormai in crisi. Tutto ciò manifesta come l'ascesa sociale delle donne abbia prodotto un profondissimo rimescolamento delle carte educative e poi pedagogiche, e l'affermarsi di un soggetto educativo che ha posto problemi nuovi e nuove soluzioni alle teorie e pratiche della formazione, mutando l'orizzonte della pedagogia contemporanea.

L'handicappato – fisico o psichico che sia, ritardato o menomato che sia, lieve o grave che sia – già dal Settecento è stato posto al centro di una pedagogia del recupero, che ha come obiettivo la sua normalizzazione (almeno la massima possibile) e come strumento il riconoscimento di una contiguità/continuità tra sensi e mente, tra affinamento delle capacità sensoriali e sviluppo cognitivo. Il caso del ragazzo selvaggio dell'Aveyron, trattato da Itard ai primi dell'Ottocento resta esemplare, sia pure nell'impossibilità del completo recupero di Victor (un ragazzo di dodici anni ritrovato in un bosco e allevato dai lupi) soprattutto in relazione al linguaggio. Poi, nell'Ottocento, attraverso Séguin e poi Maria Montessori le tecniche del recupero si affinano, muovendo sempre da un presupposto di tipo sensistico (formare la mente attraverso i sensi), per complicarsi tra Otto e Novecento con gli apporti della psichiatria infantile o della psicoanalisi, che attivano procedimenti assai diversi di recupero, di tipo interattivo tra handicappato e curatore/maestro, di tipo fortemente emotivo oltre che tecnico-sensoriale, legato soprattutto al gioco. Tutto ciò, però, ha permesso una reintegrazione del portatore di handicap nel processo educativo e spesso anche nelle istituzioni educative e scolastiche, attuando una pratica di non esclusione che è poi una molla fondamentale nel soggetto handicappato per attuare il recupero. È nata così una pedagogia speciale, ortofrenica e del recupero, altamente specializzata, ma anche connessa alle grandi tematiche della pedagogia ed inoltre su molte di esse illuminante (sull'apprendimento ma anche sulla comunicazione infantile, sulla conoscenza dei bisogni primari dell'infanzia).

In tempi assai più recenti – col colonialismo e poi, soprattutto, con la decolonizzazione – si è posto anche il problema del dialogo educativo tra etnie diverse, tra culture disomogenee, tra mentalità asimmetriche. Si è

posto il problema di come acculturare popoli o gruppi etnici o sociali supposti inferiori, se è possibile considerarli inferiori, se il dialogo deve essere soprattutto un confronto, con gli esiti di reciproca apertura che ciò comporta, etc. Sono tutti aspetti che vengono a spiazzare *la* pedagogia (cioè la tradizione occidentale con le sue certezze e le sue supremazie), la obbligano a ripensare i propri obiettivi e i propri valori, a stabilire criteri di regolamentazione dei discorsi e delle pratiche più comprensivi, quindi più ampi e più tolleranti. Si è così aperto un fermento assai radicale in pedagogia, sollecitando una riflessione comparata dei modelli educativi e la fine di una loro – rigida, a-priori – messa in gerarchia, per assumere invece criteri e obiettivi di multiculturalità, di dialogo reciprocamente ermeneutico tra le culture e le mentalità. Senza però offuscarne le difficoltà, le tensioni che esso produce, le incomprensioni che genera, le chiusure che tendono a costellare tale processo.

Attraverso l'emersione di questi nuovi soggetti tutta la problematica educativo-pedagogica viene a ridistribuirsi, a riqualificarsi secondo prospettive nuove, a rinnovarsi profondamente. Il risveglio delle marginalità esige un ampliamento dell'educazione e una ricostruzione della teoria, implica l'apertura di una nuova frontiera e l'individuazione di nuovi itinerari e orizzonti dell'educare e del formarsi, delinea un nuovo disegno – più articolato, meno omogeneo, più conflittuale – della pedagogia, che è del tutto nuovo, storicamente del tutto inedito. Inoltre il modello univoco/unitario di pedagogia tipico dell'Occidente, modello ideologico ed egemonico, entra in crisi: si trova spiazzato da queste *altre* pedagogie per *altri* soggetti e deve, quindi, ridescriversi e reinterpretarsi in profondità, sottoporsi a una revisione radicale, che è anche una integrazione e un rinnovamento. Specialmente il Novecento ha prodotto questo effetto di ridistribuzione e di dissoluzione, insieme, della pedagogia, spingendola verso esiti sempre più radicali, sempre più radicalmente critici.

4. *Miti dell'educazione*

Nell'età contemporanea si è affermato ed è cresciuto il «mito dell'educazione». Proprio in ragione della sua centralità politica e sociale l'educazione è stata vista come il fattore-chiave dello sviluppo sociale, come il fulcro della evoluzione della società nel suo complesso, come il

«luogo» in cui si viene a stabilire il ricambio sociale oltre che la sua coesione. L'educazione si è posta come sostituto della politica, come via per attuare la costruzione dell'uomo moderno (individuo e cittadino insieme, autonomo e socializzato) e per realizzare una società organica ma nella libertà, attraverso la libera collaborazione di tutti. Dal Settecento fino ad oggi il «mito dell'educazione» si è imposto al centro dell'elaborazione culturale, secondo molte prospettive, ma confermato (e per due secoli e più) nella sua presenza e nella sua funzione. Con l'Illuminismo è stato – ad esempio in Rousseau – la via per riorganizzare la società e, insieme, per porre l'uomo (con la sua «natura», con i suoi diritti) al centro del disegno di quella, restaurando una vera e profonda simbiosi tra uomo e società. Nell'Ottocento, poi, si sono delineate grandi opzioni di questo mito: quella democratica (alla Dewey), che vede l'educazione come il baricentro di tutta la vita sociale e la molla del suo sviluppo; quella socialista (alla Marx), che sottolinea la politicità dell'educazione e il suo dipendere dalle classi in ascesa, mantenendo così una funzione-chiave nel rinnovamento sociale; quella totalitaria (alla Hegel o alla Comte), che pone l'educazione come socializzazione integrale che deve avvenire in modo conformistico e adattivo, guardando alla integrazione degli individui e alla funzionalità della società. Nel Novecento, infine, questi diversi modelli si sono storicamente incarnati, dando luogo a una dialettica complessa che ha condotto, però, a un graduale affievolimento del «mito dell'educazione», che è stato svelato anche nei suoi contenuti mistificanti e autoritari. Mistificanti, perché ci sono dei limiti all'azione educativa, oggettivi e soggettivi, essa, quindi «non può tutto»; autoritari, poiché tale centralità dell'educazione implica la valorizzazione della convergenza e della massificazione. Purtuttavia il mito è stato costante e potente, ha alimentato riflessioni teoriche e soluzioni pratiche, ha pervaso diverse ideologie ed ha posto l'accento sull'educazione come struttura e compito centrale della vita sociale, dell'azione storica e di quella politica.

Questo grande mito proprio nel secondo dopoguerra del Novecento ha trovato la propria massima affermazione: col bisogno di rinnovamento tipico delle società europee dopo la devastazione bellica; con l'affermazione anche del «mito americano» che nell'educazione, anzi nella ideologia dell'educazione, ha un po' il proprio centro (ogni individuo può salire nella società democratica, purché sia un soggetto capace di impegnarsi, di

guidarsi nell'ascesa sociale, di valorizzarsi nella società); con l'avvio della guerra fredda che spostava sull'ideologia e sul terreno socio-culturale il conflitto Est-Ovest (cioè USA-URSS, capitalismo e collettivismo, democrazia e socialismo); con l'attuarsi della decolonizzazione e quindi delle campagne educative nel Terzo Mondo volute dall'ONU e programmate anche dall'UNESCO. In esso un posto certamente significativo, anzi generativo, ha assunto il modello-mito della società educante: la volontà di realizzare un tipo di convivenza sociale che soddisfi ogni bisogno dell'individuo, da quello di libertà a quello di socializzazione, a quello di creatività e di comunicazione, dando vita a una comunità gratificante, nella quale la vita di un individuo possa realizzarsi in ogni suo aspetto. In tale società-comunità un posto centrale occupa la scuola, ma insieme a molte altre agenzie formative che si dirigono alle giovani generazioni o agli adulti e che tutti assorbono in un legame partecipativo che va dal corpo all'immaginario, realizzando un individuo, ad un tempo, libero e integrato. Siamo davanti a una mito-utopia comunitario che ha agito a lungo nella pedagogia: da Rousseau a Fourier, a Owen, da Tolstoj a Gramsci, da Dewey a Illich e ai descolarizzatori contemporanei. Ed è stato un mito profondamente propulsivo, innovatore, capace di attivare critiche rispetto alle forme educative esistenti nelle società e, al tempo stesso, di indicare traguardi per la progettazione educativa, anche audaci, anche troppo audaci, ma significativi e radicali.

Il mito della società educante, insieme a quello dell'educazione ha alimentato tutto il ricco e variegato scambio che si è posto in movimento nella storia contemporanea – a livello culturale, ma anche politico – tra pedagogia e società, aprendolo alle soluzioni più avanzate più audaci e costruttive, anche se talvolta ambigue. Un altro grande mito ha dominato, però, l'educazione contemporanea: quello dell'infanzia, legato alla spontaneità/naturalità dell'infanzia e quindi al suo porsi come uno dei modelli di quell'uomo nuovo, più libero e più genuino, non-repressivo e non-autoritario, che è il progetto a cui guarda l'educazione nelle società attuali, democratiche e libertarie. Il bambino è *il* modello di quest'uomo libero e liberato, sottratto alle manipolazioni della società, restituito ai suoi veri bisogni e assunto in tutta la gamma delle sue potenzialità (dalla fantasia al riso, dall'avventura all'erotismo polimorfo). Questo dell'infanzia è stato un mito assai forte, costante e articolato, anzi pervasivo, nell'ambito della

contemporaneità. Nato nel Settecento in concomitanza/alternativa a quello del «buon selvaggio» si è dilatato con Rousseau e il suo naturalismo educativo, col suo puerocentrismo pedagogico, divenendo un mito culturale col Romaticismo e il suo appello all'esperienza originaria (sentimentale e pre-sociale) e da lì diramandosi nell'arte e nella letteratura, su su fino al cinema, toccando poesia e romanzo, espressioni artistiche e teorie estetiche, nonché elaborazioni psicologiche e sociologiche (alla Montessori, alla Benjamin, teorici di un bambino come liberatore dell'uomo). Ma sono state, nel Novecento, soprattutto la pedagogia e la psicoanalisi che hanno affermato la generalità/centralità di questo mito.

Il puerocentrismo pedagogico, tra elaborazione statunitense e costruzione ginevrina, tra Dewey e Claparède-Ferrière, passando per i teorici delle «scuole nuove» e i pedagogisti-psicologi (alla Piaget, alla Bovet) o i pedagogisti-filosofi (alla Lombardo Radice) o i maestri-sperimentatori (alla Neill) si è affermato come un carattere portante della pedagogia contemporanea, di cui l'attivismo si fece interprete in modo radicale, esplicito e organico. In tale posizione pedagogica il mito dell'infanzia era assunto come baricentro, se pur riesposto attraverso apporti scientifici e filosofici e reclamava dalla pedagogia una totale trasformazione, un radicale mutamento di rotta, in modo da mettersi al servizio del bambino (che è il futuro e la speranza dell'uomo, dell'uomo nuovo) e non della società. Tale mito toccò, e in modo ampio, anche le pedagogie rivoluzionarie: si pensi ai primi pedagogisti sovietici, in epoca di pre-stalinismo, da Lunačarskij a Vygotskij, e al loro richiamo a un uomo nuovo da costruire partendo dalle esigenze e dalle caratteristiche dell'infanzia, di quel bambino che può essere assunto a matrice (unica) dell'uomo e nella quale quest'ultimo va riprogettato. Gramsci si oppose frontalmente a questo mito, ma proprio opponendovisi (per realizzare una pedagogia socio-politica dell'emancipazione e non psico-antropologica) riconosceva il valore e la forza di quella tesi.

La psicoanalisi ha poi divulgato ed enfatizzato il mito dell'infanzia e lo ha riproposto al centro dell'azione pedagogica, rivolta a liberare e non a conformare, a decostruire, a spiazzare l'esistente, le sue forme e i suoi valori. Nel bambino ha visto il vero protagonista dell'avventura umana in tutte le sue contraddizioni: egli è l'artefice (inconscio) delle radici

nevrotiche del soggetto, ma è anche la matrice del suo riscatto, per i legami più stretti con l'inconscio e le sue pulsioni che esso mantiene. Il bambino è la spia del destino nevrotico di ogni soggetto, dei traumi che ha subito, delle sconfitte patite, etc., ma è anche il simbolo del suo riscatto, il «metro» del suo ritorno alle origini (all'inconscio, all'unità di *eros/thanatos*, al perverso-polimorfo, etc.). Nella psicoanalisi il mito dell'infanzia si è enfatizzato a chiave-di-volta di una visione del mondo, di una cultura, ponendosi in essa come diagnosi dei suoi mali e come loro terapia.

In questa elaborazione di miti si viene a delineare la funzione critico-progettuale assunta dalla pedagogia, la sua tensione post-ideologica che tende a sottrarla alle catture dell'esistente ed a investirla di un compito di alternativa e ulteriorità rispetto al presente storico, che si manifesta in forma spesso radicale. Non solo: la presenza dei miti rivela anche che la pedagogia si alimenta di una razionalità sì spesso convergente, ma altrettanto spesso divergente, critica, portatrice di dissenso. Quei miti di cui si è nutrita la pedagogia contemporanea hanno spesso una portata utopica, una funzione critico-regolativa e progettual-massimalista quale è tipica, appunto, dell'utopia. Quei miti riconfermano la scissione tra conformazione ed emancipazione anche nella pedagogia contemporanea, anzi la radicalizzano fino ai limiti della proiezione utopica.

5. *Istruzione e lavoro*

L'età contemporanea ha proposto – in pedagogia – anche un più esplicito e radicale faccia a faccia di istruzione e lavoro, che si sono affermati come momenti centrali dell'azione pedagogica e della progettazione educativa. L'istruzione si è affermata come diritto universale e come compito sociale. Il lavoro si è imposto sì come dovere sociale, ma prima ancora come attività specifica dell'uomo. I due fronti si sono interconnessi, ma dialetticamente, dando luogo ad una serie di problemi che risultano tipici della contemporaneità.

Ora il lavoro si è affermato come elemento primario della formazione, ora ciò è accaduto all'istruzione, ma sempre si è sottolineato una stretta simbiosi tra i due elementi in una società articolata e complessa, produttivamente avanzata come quella attuale, in cui anche i profili formativi devono assumere maggiore flessibilità e possibili alternative, pur

contrassegnandosi secondo principi relativamente unitari (i quali recuperino sia il lavoro intellettuale sia quello manuale). Tale faccia a faccia non era ignoto alla pedagogia dei secoli precedenti al Settecento, ma solo nella contemporaneità si è fatto problema strutturale e urgente.

Iniziamo dal tema-problema del lavoro, che proprio la rivoluzione industriale ha imposto all'attenzione della società e dei processi educativi che essa viene elaborando. Ma che anche il modello di uomo moderno, attivo e *faber*, coinvolto nel dominio/trasformazione della natura per realizzare un *habitat* migliore per la sua specie, ha imposto come elemento cruciale del suo processo di formazione. È vero però che questo stretto rapporto tra formazione e lavoro si è manifestato secondo diverse prospettive. Per un lato, si è imposto come acquisizione di professionalità diverse e articolate, in modo da render possibile la riproduzione sociale, economica, culturale, tecnica. Per un altro, si è affermato come carattere tipico dell'uomo come specie che nell'*operari* tocca il suo aspetto distintivo rispetto alle altre specie animali e realizza l'unità dinamica dei due *bioi* (teoretico e pratico) che lo caratterizzano come uomo. Per un terzo lato, si è qualificato come una integrazione dei *curricula* di istruzione per i giovani e quindi come una materia di studio che, a sua volta, è connessa allo sviluppo storico della produzione e del mercato del lavoro.

L'educazione si è venuta ridisegnando sui profili professionali, ha posto al centro l'ottica della professionalità e la scuola ha assunto questo compito sociale primario come suo proprio. Già dal Settecento con la fondazione di scuole specializzate (politecniche, «normali» – cioè per la formazione dei maestri –, professionali) lontane dalla tradizione umanistica, orientate a formare il profilo tecnico in una società in cui sofisticata si è fatta la divisione del lavoro. È poi un'istanza che percorre la pedagogia dell'Ottocento (si pensi al Positivismo) e le politiche scolastiche delle nazioni più avanzate che occupa il centro della riflessione sociologica sull'educazione da Marx a Comte, a Weber i quali teorizzano – in vario modo – la finalità professionale dell'istruzione, che è poi il momento cruciale dell'educazione. Nel Novecento poi questa esigenza si è diffusa, si è articolata, si è criticamente differenziata e ricompresa, fino a prender coscienza della asimmetria che non può non esserci tra formazione tecnica e mercato del lavoro, sottoposti a logiche diverse (cognitive le prime, produttive le seconde) e a diverse finalità (posticipate per la formazione,

immediate per la produzione). Comunque sia il problema di un rapporto tra scuola e produzione è rimasto al centro del dibattito, drammaticamente e insistentemente, poiché è un problema reale e urgente tanto per la scuola quanto per la società. Contemporaneamente il pensiero pedagogico ha posto in rilievo che l'attività, la *praxis*, la trasformazione intelligente e volontaria della natura è il carattere più specifico (o, almeno, uno dei più specifici dell'uomo). Già Hegel nella *Fenomenologia dello spirito* aveva posto l'*operari* come elemento di passaggio allo spirito oggettivo, alla cultura e alla produzione di saperi specifici e articolati. Poi Marx o Dewey avevano riarticolato questo concetto, lo avevano esteso a tutta la comprensione della storia e alla caratterizzazione del soggetto, indicandolo come il *primum* (il fondamento, il connotato-base) della pedagogia. La pedagogia del Novecento tra attivismo e marxismo, prima della rivoluzione cognitivistica (che esalta, invece, la formazione della mente come contrassegnata dalla logica e dalla scienza in una scuola che trasmette saperi in modo organico, formalizzato, rigoroso e quindi che istruisce e istruendo forma), ha enfatizzato questa «scoperta» antropologica, additando come ebbe a sottolineare Gramsci «un nuovo principio educativo».

Così anche i *curricula* sono venuti a sottoporsi a una torsione fondamentale, dando spazio al loro interno al «fare», al «lavoro», al «problema», respingendo l'intellettualismo e il formalismo tradizionali, l'astrattezza culturalistica della tradizione scolastica umanistica. Si è trattato – soprattutto – di fare spazio nelle scuole al lavoro, ora inteso come lavoro pedagogico (fatto in classe, capace di valorizzare la manualità dello scolaro, rivolto a riunificare il pensiero e il fare, non produttivo) ora come lavoro produttivo *tout court*, da esercitare in luoghi specifici (fabbriche) collegati alla scuola e capaci di introdurre in essa una fase che non è un vuoto *bricolage*, bensì un lavoro reale. Oscillazioni e contrapposizioni, integrazioni e negazioni si sono succedute intorno a questo problema, avviando una revisione dei *curricula*, dei programmi di studio, assai radicale, come è avvenuto nell'Attivismo (un movimento mondiale che nel Novecento, fino agli anni Cinquanta, ha teorizzato e esperimentato modelli di «scuole nuove» e una reintegrazione tra pensiero e fare) oppure nel marxismo sovietico (un movimento pedagogico che si è mosso sul modello politecnico di scuola e di istruzione, teorizzato da Marx e che salda insieme formazione culturale scolastica e lavoro produttivo in fabbrica). Ambedue i

movimenti, infatti, hanno postulato un rientro della *praxis*, della attività lavorativa, nella scuola e nella formazione delle giovani generazioni, per quanto difficile e anche contraddittoria possa delinearsi tale simbiosi, più auspicata che possibile (come rivela l'autocritica delle tesi marxiste elaborata su questo punto da Gramsci che si richiama al lavoro come fattore centrale di una nuova concezione del mondo di cui la scuola deve essere il centro propulsore e non come a un lavoro di fabbrica da innestare nella scuola).

Oggi il triplice problema sollevato dal nesso istruzione-lavoro si è fatto meno centrale, per la reazione cognitivistica che ha invaso la pedagogia e la scuola, anche se – soprattutto nel suo aspetto di connessione tra istruzione e mercato del lavoro – continua a inquietare la ricerca educativa. Oggi è l'istruzione, piuttosto che il lavoro *tout court*, che si è collocata al centro della ricerca educativa e scolastica. Formare le giovani generazioni è soprattutto trasmettere loro competenze e comportamenti, è conformarle a regole sociali che toccano, prima di tutto, le competenze professionali. Il lavoro risulta così spiazzato nella scuola contemporanea, non viene visto affatto come suo baricentro, anche se si continua a dibattere il problema di un nuovo «asse culturale» che deve organizzare i saperi scolastici e renderli formativi (della mente e della personalità). Asse culturale che viene sempre più nettamente indicato nella sofisticazione dei saperi, nella loro comprensione epistemica, e meta-epistemica, attraverso un controllo logico sistematico che ne sottolinei la complessità e la struttura regolativa, connessa all'«apprendere ad apprendere», come ci ricorda Luhmann. Oggi non solo si assiste al declino, all'obsolescenza del lavoro come categoria-chiave della pedagogia scolastica e delle teorie formative, ma si assiste anche a un rilancio dell'istruzione in chiave cognitivistico-mentalistica, culturalistica e formalistica, che si attiva dai richiami dello strutturalismo al primato della conoscenza e alla sua strutturazione logica ed epistemologica, come pure dal principio della scientificità e quindi della tradizione epistemica delle varie scienze. Il ritorno al centro del principio dell'istruzione rilancia in modo più problematico il rapporto col mondo del lavoro, indicandolo come punto di uscita (e quindi come esterno) del processo di formazione, ma niente affatto come suo nucleo strutturale.

Ciò che il secolo ormai trascorso ci consegna come problema è un doppio legato: che l'uomo moderno in quanto tale, è contrassegnato anche

dall'*operari*, dalla *praxis*, dal «fare», ma che tale carattere non può sostituire – nella società complessa, nel mondo borghese abitato da individui specializzati e socialmente differenziati per competenze e abilità – l'ancora più centrale principio dell'istruzione, delle conoscenze tecniche, da cui dipende la riproduzione di un mercato del lavoro complicato e forse anche ingiusto nelle sue differenze, ma necessario e che si tratta di regolare e di dominare nelle sue distorsioni e nelle sue contraddizioni, ma non di negare o superare.

L'eredità del moderno è – intorno a questi temi – problematica: nessuno ha la soluzione giusta in tasca, il problema è duplice e realmente aperto, le soluzioni rischiano sempre di essere insufficienti. L'importante è di riconoscere il doppio legato, il problema aperto e di continuare a interrogarsi – e senza pregiudizi, senza censure – intorno a questo tema cruciale della contemporaneità.

6. *La scuola e le riforme*

Un altro carattere che attraversa la contemporaneità pedagogica e che la contrassegna in profondità è quello del rinnovamento dell'organizzazione scolastica e della sua vocazione riformatrice. A iniziare dal Settecento (anche in questo caso) l'istituzione scolastica è stata sottoposta a processi di revisione, di ri-progettazione, di riorganizzazione settoriale e globale, in vista di una maggiore funzionalità sociale, connessa sì alla convergenza ideologica con il potere, ma soprattutto all'efficienza in rapporto ai bisogni produttivi, e quindi tecnici, della società-nazione-stato. Si è trattato di rinnovare la scuola per renderla funzionale alla società industriale, democratica, di massa, etc. che veniva configurandosi come il modello contemporaneo e diffuso di società. Si è trattato di aggiornare la scuola per organizzazione-gestione, per programmi, per modelli culturali a una società nuova che si configurava come produttiva, pluralistica, aperta.

Tutta una serie di ristrutturazioni che la scuola ha subito nel corso degli ultimi secoli mostrano questa «legge» di adeguazione alla società che l'attraversa, rendendola sempre più come una istituzione centrale della vita sociale, a cui vengono delegati compiti di riproduzione, di trasmissione, ma anche di selezione, cioè di doppio filtro tra passato e futuro, tra conservazione e mutamento. La scuola si è fatta *obbligatoria* (almeno in certi

ordini e gradi), gratuita o quasi, *statale* (con qualche deroga ma che non viene a rimuovere il ruolo di controllo da parte dello Stato su tutti i tipi di scuola): sono tre aspetti che la collocano nella società assegnandole un ruolo essenziale. C'è poi l'altro aspetto della differenziazione interna, dei molti tipi di scuola, che viene a coprire un'altra esigenza: di riproduzione della divisione del lavoro e di ricostruzione di classi e ceti sociali.

L'obbligo scolastico è stato un carattere centrale della legislazione degli Stati moderni, a cominciare dal Settecento. Obbligo di frequenza per tutti i cittadini, almeno a livello di scuola popolare, per realizzare proprio quelle qualità tipiche del cittadino moderno: di sentirsi parte di uno Stato, di riconoscerne le leggi, di realizzare la sua difesa o la sua prosperità. La scuola elementare dà elementi cognitivi, ma anche sociali: istruisce socializzando. Il principio dell'obbligo scolastico ha una complessa attuazione nei vari Stati europei, tra i quali l'Italia (che lo afferma come principio nel 1859 con la legge Casati, promulgata per il Regno di Sardegna e poi estesa, dopo il Sessanta, a tutta Italia, anche se trascura i problemi economici e sociali che vanno risolti preliminarmente per rendere operante tale principio; che amplia solo nel 1962 con l'estensione della scuola obbligatoria fino al 14° anno ma che attende ancora di essere ulteriormente esteso – al 16° anno – e di essere reso davvero operativo, in ogni parte del paese) e può considerarsi come un principio ancora incompiuto. Purtuttavia fu un carattere centrale della scuola contemporanea, che la pose al servizio della nazione e la investì di un ruolo emancipativo, delineandola come uno dei fattori del rinnovamento sociale (attraverso l'alfabetizzazione delle masse, attraverso un'inculturazione che usciva dall'ambito del folklore e del religioso).

Anche la gratuità, già affermata dai teorici più radicali dell'istruzione nel Settecento, è stato un principio che ha accompagnato la crescita della scuola, che l'ha posta al servizio di tutti, che l'ha resa socialmente decisiva per operare un risveglio delle masse popolari e una vera partecipazione alla vita economica e politica. La gratuità della scuola significa pagamento di tasse simboliche o esenzione da queste per ricevere invece sussidi e contributi, atti a mantenere i figli a scuola, che vengono assegnati alle famiglie (come fecero, ad esempio, i Patronati Scolastici ai primi del Novecento in Italia, spostando dal pubblico al privato l'opera di sostegno per il «diritto allo studio» o la refezione scolastica, che sollevava le famiglie povere dall'obbligo di nutrire i figli nel periodo scolastico).

Infine la statalità della scuola significa controllo di tutta l'istruzione da parte dello Stato e gestione diretta del binario (quello pubblico) più importante. E lo Stato si fa carico della scuola per sottrarla alle influenze di ideologie «parziali» della società (etniche, religiose, di censo) e per attrezzarla come «scuola di tutti», cioè dei e per i cittadini, senza ideologia e *super partes* (almeno in teoria). Statalità significa anche uniformità geografica e culturale della scuola, sua gestione attraverso una burocrazia controllabile dal centro e quindi sottoposta a una legge uniforme e imparziale (ancora in teoria). La statalità, è vero, non salva dalle pressioni ideologiche, dalle servitù politiche, dalle ingerenze e dagli accentramenti della burocrazia (che significano anche inefficienze e incontrollabilità), da negligenze e subalternità (come è avvenuto – esemplarmente – negli Stati totalitari), ma è pur stata una conquista della scuola contemporanea che ha laicizzato l'insegnamento e lo ha messo al riparo da fideismi e propagandismi, lo ha valorizzato nel suo aspetto critico e razionale (attraverso i controlli, attraverso i programmi, attraverso la politica per il reperimento del personale).

Complementare a questi aspetti di omologazione e di accentramento c'è poi quello della differenziazione, cioè dell'articolazione della scuola in ambiti e settori culturalmente diversi oltre che cronologicamente disposti, in modo da dare alle diverse classi o ceti sociali la scuola più adatta alle loro esigenze, ma anche in modo da permettere passaggi e prosecuzioni degli studi da un tipo di scuola all'altra, per offrire un trampolino per la mobilità sociale, almeno in via di principio. Il caso italiano è – sotto questo aspetto – esemplare. Fino all'età giolittiana la scuola dell'Italia postunitaria cerca di favorire questa differenziazione ma anche questo dinamismo interno (come passaggio dagli indirizzi tecnici all'università, e non solo attraverso i licei), mentre con la riforma idealistico-fascista del 1923 la scuola venne bloccata in una struttura «a canne d'organo» che solo alla fine degli anni Sessanta è stata radicalmente rimessa in discussione con la liberalizzazione degli accessi universitari (anche se poi tale provvedimento è risultato egualitario e progressista solo sulla carta).

Accanto a questi caratteri di struttura si delinea nella scuola contemporanea anche un altro elemento, legato al riformismo, all'irrequietezza che ha contrassegnato la scuola negli ultimi secoli, sottoposta a una «nevrosi del mutamento», a una insoddisfazione continua,

a una progettualità costantemente rinnovata. È questo un carattere positivo e negativo, che contrassegna una «scuola alla deriva» o un'istituzione immersa in una società in trasformazione? Un po' l'uno e l'altro. Si è trattato di una volontà di fare i conti con la tradizione illustre della scuola moderna e della sua cultura, per renderla più agile e conforme a società di massa e democratiche (o, almeno, tendenzialmente tali) come pure più in sintonia con la cultura critica della contemporaneità, che è venuta ridiscutendo molti – se non proprio tutti – i principi della cultura occidentale e della sua tradizione (dal rifiuto del fare all'intellettualismo, all'umanesimo, all'autoritarismo, etc.). Ma si è trattato anche di «riaffiatare scuola e società», in particolare con una società in trasformazione, in modo da rendere sempre più mobile la scuola; anche a rischio di renderla (talvolta) incerta e sottoposta a continui cambiamenti, che però – come rilevava già Gabelli nel XIX secolo – nascono da un mutamento di fondo dell'istituzione scolastica, ora tutta immersa nei processi di modernizzazione.

La scuola contemporanea, così intrigata col politico, così immersa nel sociale, rischia anche di esser sottoposta a una specie di «doppio regime» teorico, di doppio ideale o modello: di istituzione tecnica e professionalizzante, che agisce, come rileva Luhmann, quale un sotto-sistema sociale, che nel sistema della società svolge un ruolo essenziale e costante (di riproduzione della forza lavoro e della selezione); di istituzione formativa e culturale, che promuove la crescita intellettuale, morale e sociale dell'individuo, lo rende partecipe dei valori culturali, lo immette in quel «terzo mondo» che serve ad emanciparlo dalla sua contingenza storica e sociale e ad immetterlo nel «regno dello spirito». Sono due finalità e due funzioni che la scuola contemporanea intreccia senza riuscire ad armonizzarle e che costituiscono – nel loro dualismo – uno degli elementi di problematicità, e di problematicità più radicale della scuola contemporanea (insieme a quello – parallelo – dell'opposizione tra ideologizzazione e autonomia, della dipendenza dal politico e dell'autonomia formativa e critica).

Con tutto ciò – però – la scuola ha assunto un ruolo sempre più determinante nella vita sociale e nell'organizzazione politica contemporanea, un ruolo di riarticolazione e di potenziamento della vita collettiva. Si è trattato di una centralità che si è estesa con le trasformazioni

avvenute nella famiglia e nello Stato, oltre che nella società civile, connessa anche alla necessità di dar vita a quell'uomo-cittadino che è un po' il traguardo e la scommessa del mondo moderno e che può nascere solo dentro un luogo in cui il sociale e il culturale, il politico e lo spirituale convivono, sia pure dinamicamente, in un equilibrio precario e aperto, ma che ne evidenzia la centralità e la strutturalità.

7. *Il sapere pedagogico: scienza, politica e filosofia*

Lo stesso sapere pedagogico nell'età contemporanea ha subito una serie di trasformazioni radicali. Prima di tutto: si è emancipato in modo netto, sempre più netto, rispetto alla metafisica. Secondo: si è articolato intorno a una serie sempre più ampia e complessa di saperi scientifici. Terzo: si è individuato come regolato al proprio interno da una riflessione filosofica che da univoca e totalizzante si è fatta regionale nel «discorso pedagogico», ne occupa solo una parte, se pure importante e irrinunciabile. Quarto: si è rivelato come fortemente interconnesso col politico, con l'ideologico, come abbiamo già rilevato. Quinto: ha assunto l'aspetto di un sapere plurale, conflittuale, asimmetrico al proprio interno (teso tra filosofia e scienze, tra teoria e prassi).

Si è trattato, comunque, di un processo ampio che ha prodotto mutamenti altrettanto ampi e che è ancora in corso e, quindi, instabile negli equilibri raggiunti. Oggi – ad esempio – si profila come centrale un equilibrio critico tra scienze e filosofia, tra teoria e prassi, esercitato in particolare da prospettive di pensiero ermeneutico che appare come la forma di teoreticità più adatta (in quanto contestualizzante, in quanto interpretativa) per organizzare e regolare un sapere dismorfico e largamente intrigato con la società e con la storia, oltre che col soggetto (di cui vuole illuminare i processi formativi e i traguardi da raggiungere). Purtuttavia questo modello ermeneutico-critico del sapere pedagogico che media prassi e teoria, storia e metodo, scienze e filosofia, che è considerato – da molti – un modello più maturo e che ci rimanda un'immagine del sapere educativo dinamica, complessa e organica, potrebbe essere (e sarà) solo una tappa nella ricca trasformazione contemporanea della pedagogia, anche se importante e centrale. Come abbiamo detto, infatti, si tratta di un sapere in divenire, in sviluppo-crescita e in ancora profonda trasformazione.

Quanto al declino del modello metafisico della pedagogia – modello antichissimo, presente già in Platone e dominante fino al Seicento e oltre, che si fondava sul primato della filosofia speculativa come conoscenza della sostanza del reale e come elaborazione, su quella base metafisica (unitaria e invariante), di modelli di uomo, di cultura e di società (e quindi di formazione) considerati universali e metastorici, dei quali la pedagogia come tecnica e prassi doveva farsi applicazione – esso era cominciato tra Sei e Settecento, con Locke, poi era cresciuto con Rousseau e Kant, col Romanticismo e il Positivismo, per espandersi nel secolo scorso, dove era rimasto appannaggio di posizioni non d'avanguardia anche se battagliere e rigorose (come l'idealismo, come molto pensiero cattolico, neoscolastico o spiritualistico). Alla centralità della speculazione filosofica come guida della pedagogia il pensiero contemporaneo faceva subentrare quella della scienza e di una scienza autonoma, sempre più autonoma dalla filosofia. Anzi: in pedagogia il richiamo alla scienza si è manifestato come richiamo a una serie di scienze, sempre più ricche nella loro articolazione; sempre più intersecate, in modo da dare un'immagine del sapere scientifico della pedagogia assai frastagliato, inquieto e problematico. Sono state la psicologia (con i suoi aspetti di indagine cognitiva, di sondaggi sull'affettività, sui processi di apprendimento, etc.), la sociologia (con i rilievi intorno alla socializzazione del soggetto, alle dinamiche di gruppo, al ruolo sociale delle istituzioni educative, etc.), l'antropologia (con le comparazioni dei diversi modelli formativi, con i sondaggi sul nesso tra sviluppo cognitivo, linguaggio e vita sociale, etc.), poi la psicoanalisi, la statistica, la biologia, fino a scienze ancora più recenti come la cibernetica o la prossemica, etc., a delineare un nuovo orizzonte nel sapere pedagogico, ad ancorarlo – per un verso – a procedure sperimentali e analitiche, – per un altro – a modelli in continuo sviluppo, in continua trasformazione, reclamando una «ricerca educativa» a stretto contatto con le scienze che deve essere aperta a continue revisioni e riprogettazioni. Possiamo dire che, almeno dagli anni Sessanta, la pedagogia si è fatta ricerca educativa svolta all'interno delle scienze dell'educazione a cui viene delegato il compito di fissare modelli e strategie della formazione.

Purtuttavia lo spazio della filosofia non è affatto scomparso: si è ridistribuito, si è concentrato, si è specializzato, ma è rimasto centrale, si è anzi confermato – negli ultimi anni – come sempre più centrale. Ad esso

viene delegata la riflessione intorno al rigore epistemico della pedagogia, il suo autocontrollo come discorso, ma anche la scelta-decisione (storica: attuata in un determinato tempo storico-sociale) di valori, di fini che devono ispirare tutta la modellizzazione della pedagogia (teorica e pratica) ovvero tutto il suo lavoro di ricerca dentro le scienze dell'educazione (dalle quali deve organizzare tipologie formative e processi di formazione) che – però – deve essere finalizzato a scopi politico-culturali e/o politico-sociali quali possono esser delineati – in modo razionale: libero e rigoroso – solo dalla filosofia. E da una filosofia che non è erede della metafisica, a carattere speculativo (fondativo e astratto), bensì empirico e critico, vicino all'esperienza e capace di analizzarla, di investirla di dubbi, di sottoporla a quesiti, secondo un *iter* radicale, che aspira a rendersi sempre più radicale.

Così anche il politico, che è pur un elemento centrale e irrinunciabile nella pedagogia moderna, viene sottoposto a una revisione, a un controllo razionale (cioè critico), ed è la filosofia ad esercitare questo controllo, rimuovendo la potenza e l'autorità dell'ideologia, smascherandone le posizioni di parte, le implicazioni sociali e quindi la non universalità che risulta – in un sapere che tende a farsi universalmente emancipativo, capace di gestire la liberazione di tutti – come un limite, anzi come un errore. Lo smascheramento e la dis-ideologizzazione si sono fatti nella pedagogia contemporanea (dallo strutturalismo di Foucault al marxismo di Althusser, all'ermeneutica di Ricoeur o di Derrida) un compito e un traguardo centrale, per restituire quel sapere a un più totale e radicale controllo critico. E la dis-ideologizzazione può venire attuata per molte vie, attraverso la genealogia o l'archeologia o la critica dell'ideologia, tutte procedure che mostrano in modo efficace la presenza di interessi e prospettive sociali dentro l'elaborazione della teoria, ma così facendo tendono a rimuoverla, a delegittimarla e imputarla come falsificazione ed errore.

Certo è, però, che tra antimetafisica, «scienze dell'educazione», elaborazione filosofico-critica e dis-ideologizzazione, il sapere pedagogico è venuto mutando volto. Si è fatto un sapere non lineare e assai complesso al proprio interno, dotato di statuto logico plurale e quindi instabile e anche incerto, controllabile attraverso procedure plurime e non univoche: un sapere la cui organicità va conquistata volta per volta, va tenuta aperta e *sub judice*; quindi un sapere «difficile» e per questo anche percorso da

dogmatismi di ritorno, o metafisici o tecnologici, che tendono ad emanciparlo da questa condizione di problematicità endemica, di precarietà, ma così facendo finiscono per ridurlo nella sua ricchezza/complessità e per tradirlo nella sua «essenza» moderna: di sapere aperto sulle prassi formative e capace di illuminarle criticamente, senza andare in cerca di approdi *für ewig* o «eterni» e di certezze *ne varientur*.

Vivere questa precarietà, questa discontinuità interna è difficile, non è poi quello che – di fatto – tale sapere fa e lo fa anche senza lasciarsi troppo angosciare e con buoni risultati di efficienza riflessiva e operativa. E che viene facendo con audacia e con equilibrio da più di trent'anni, almeno – cioè – da quando è iniziata quella svolta che lo ha contrassegnato come sapere-limite delle scienze umane (teorico + tecnico + politico) e come un sapere forte della società contemporanea.

II. L'Ottocento: il secolo dellapedagogia. Conflitti ideologici, modelli formativi, saperi dell'educazione

1. *Borghesia e popolo: tra ideologie pedagogiche e conflitti educativi*

Se l'Ottocento appare come il secolo del «trionfo della borghesia», è stato anche il secolo della «grande paura» borghese, del timore per lo «spettro» del socialismo-comunismo (come ebbe a ricordare Marx), quindi è stato un secolo caratterizzato da una frontale opposizione/lotta di classe, che ha investito le ideologie, le politiche, la cultura stessa, oltre che l'economia e la vita sociale. Ciò ha prodotto anche una più radicale (rispetto al passato) ideologizzazione della pedagogia e dell'educazione, che si sono affermate come settori-chiave del controllo sociale e quindi della progettazione politica e della gestione stessa del potere (sociale e politico). Attraverso la diffusione dell'industria e il rinnovamento economico e sociale che tale diffusione comporta si è venuto determinando nell'Europa e nell'America del Nord, con appendici anche in Asia e in America del Sud, un processo di mobilitazione sociale che ha reso più articolato il profilo delle borghesie, sviluppandone diversi ceti, da quello imprenditoriale e delle professioni libere a quello commerciale e poi a quello burocratico degli impieghi alti, fino alla piccola borghesia dell'artigianato e degli impieghi esecutivi, diversi per censo e per tradizioni, ma accomunati da aspirazioni e da alcuni aspetti dello stile di vita, ma soprattutto da una netta separazione rispetto al popolo. Anche quest'ultimo, però, al suo interno risulta tutt'altro che omogeneo: diviso tra artigianato e industria, tra città e campagna, tra nord e sud, tra popolo e plebe, tra proletariato e sottoproletariato. Il popolo, anzi, si dimostra ancora più frazionato e disomogeneo dei ceti borghesi, poiché diviso tra cosciente e no del proprio sfruttamento e tra possibilità e no di un riscatto economico e politico.

Al nord, ad ovest e nelle aree urbane d'Europa, più articolate erano le borghesie, ma lo era anche il popolo; più dinamica era la situazione sociale, più aperta a istanze rivoluzionarie era la coscienza di classe. Al sud, ad est e nelle aree agricole la situazione sociale risultava più ferma, seppure percorsa da molti fermenti. Nella seconda metà del secolo queste opposizioni sociali si verranno sempre più chiarendo, con l'affermazione del socialismo, caricando la società borghese di un forte conflitto di classe, che tende a farsi – se pure non dovunque – sempre più radicale e frontale e sempre più esteso.

In una società socialmente così lacerata, economicamente e politicamente in forte trasformazione, connotata da un fortissimo tasso ideologico nella cultura e nei saperi come nelle arti, in cui vecchio e nuovo, tradizione e rivoluzione convivono così intimamente e drammaticamente, un ruolo essenziale viene riconosciuto – dai diversi fronti sociali e ideologici – all'impegno educativo: per le borghesie si tratta di perpetuare il proprio dominio tecnico e socio-politico attraverso la formazione di figure professionali capaci e imbevute di «spirito borghese», di volontà di ordine e di spirito produttivo; per il popolo di attuare una emancipazione delle classi inferiori attraverso la diffusione dell'educazione, attraverso cioè la liberazione della mente e della coscienza per arrivare alla liberazione sociale e politica. Le borghesie hanno spesso una visione paternalistica dell'educazione: il popolo deve essere educato per evitare disordini sociali, formandolo ai valori borghesi della laboriosità, del risparmio, del sacrificio. Ma ci sono anche, nella stessa borghesia, pedagogisti che guardano all'emancipazione del popolo, ai suoi diritti sociali e politici, fra cui anche quello dell'istruzione, come pure quello dell'educazione (a essere educati nell'età infantile, in condizioni igieniche migliori, in istituzioni non degradate, etc.) che non possono essere trascurati. Le pedagogie borghesi sono sì differenziate al loro interno, rispetto all'emancipazione del popolo, ma non superano – in genere – l'obiettivo di salvaguardare soprattutto l'ordine sociale e la crescita di una società collaborativa e pacifica al proprio interno. Così pure sul terreno delle pedagogie popolari si va da quelle riformiste a quelle rivoluzionarie (e sarà questo un dualismo che percorrerà l'elaborazione teorica e socio-politica, storica, del socialismo), da quelle che guardano a una emancipazione come integrazione (nella società borghese) delle classi

popolari, rese socialmente più consapevoli del loro ruolo e migliorate nelle loro condizioni di vita, a quelle che reclamano, invece, un rovesciamento dell'ordine borghese, una presa del potere da parte dei proletari guidati dalle «aristocrazie operaie». Si hanno, quindi, diversi modelli di pedagogia a forte tasso sociale e politico, diversamente orientati, più o meno conservatori e più o meno progressisti e rivoluzionari, comunque sempre fortemente ideologizzati.

Questa ideologizzazione della pedagogia risulta sensibile in tutte le grandi correnti e fasi della pedagogia ottocentesca: da quella più propriamente romantica in Germania a quella della Restaurazione europea, da quella positivistica a quella legata al socialismo. Già in Pestalozzi possiamo cogliere l'innesto strettissimo tra pedagogia e società attraverso la disciplina e il lavoro, ma anche la formazione dell'uomo vista come esercizio della libertà e della partecipazione alla vita collettiva, economica e sociale. È nella libertà che Pestalozzi (come poi Fichte e Fröbel) indica la funzione socio-politica e quindi ideologica dell'educazione: azione che deve emancipare integrando, rendendo il soggetto partecipe e responsabile nella nuova società in cammino, industriale e liberale. Il pensiero pedagogico tedesco – erede dello *Sturm und Drang* – si fa interprete di questa ideologia della libertà, sia pure in forme diverse, anche in Hegel (la cui *Fenomenologia dello Spirito* è un itinerario pedagogico, governato dal traguardo della liberazione attuata come autocoscienza filosofica), anche in Herbart (la cui pedagogia guarda a una formazione individuale scandita secondo un modello di uomo libero, critico e responsabile) o in Marx, soprattutto nel giovane Marx (in cui l'educazione è disalienazione e riconquista – nella libertà – dell'onnilateralità umana da parte di ogni uomo). Agiscono in queste pedagogie modelli assai diversi di libertà, ma tutti inscritti in quell'orizzonte di ideale della libertà, che se non era proprio, come voleva Croce, una religione era comunque una forza comune, una «stella d'impareggiabile fulgore». E libertà «era [parola] pronunziata dalle giovani generazioni con l'accento commosso di chi ha pur ora scoperto un concetto di importanza vitale, rischiaratore del passato e del presente, guida nell'avvenire», anche in pedagogia (Croce).

Negli altri paesi europei – fino al 1848 – la tensione romantica alla libertà, l'ideologia della libertà, agì in modo un po' diverso rispetto alla Germania: prevalsero ideologie della Restaurazione, di ritorno a un ordine

sociale considerato naturale e invariante, al quale l'educazione stessa doveva dare stabilità (fosse tale ordine tradizionale, come nei teorici della Restaurazione cattolica, fino a Rosmini, pur aperto che si riveli a istanze liberali, oppure fosse di tipo nuovo, industrial-progressista ma organico, alla Comte), che si opposero alle pedagogie aperte a istanze liberali o democratiche (in modo spiritualistico, alla Lambruschini, o in modo socio-politico, alla Cattaneo, o in modo religioso-laico, alla Mazzini), stabilendo un forte contrasto di posizioni o cercando di ibridarle per attuare modelli nuovi e cautamente liberali di educazione (come avviene, per rimanere ancora in Italia, con Capponi). Ideologie della Restaurazione e ideologie della libertà si contrastano, si collegano o si intrecciano in tutta l'Europa romantica alimentando un dibattito intenso e articolato che ricolloca però l'educazione al centro del progetto politico e spesso la pone come complementare (o succedanea, talvolta) alla politica stessa.

Tra Positivismo e socialismo l'ideologizzazione della pedagogia si fa ancora più forte e, soprattutto, più esplicita. Nel Positivismo essa è un momento della sociologia, che ne attraversa sia la statica sia la dinamica e tende a conformare (a socializzare, dirà Durkheim) l'uomo secondo bisogni e modelli espressamente sociali, cioè funzionali all'identità/equilibrio di una determinata società. Da Comte a Durkheim l'avvento di una società «positiva» implica, come centrale, il ruolo dell'educazione, che socializza, conforma, integra e rende il soggetto socialmente produttivo, in quanto regolato – *in interiore homine* – da quel cosmo di valori sociali propri del nuovo modello politico-ideologico (ed economico, ed etico): la partecipazione e la produttività. Nel socialismo non solo ogni pedagogia viene smascherata (cioè criticamente riconosciuta) come ideologia, ma assume a guida l'ideologia (supposta come post-ideologica, in quanto scientifica, cioè maturata attraverso la critica dell'ideologia) della società liberata, caratterizzata dall'uomo liberato, in quanto si realizza attraverso il lavoro liberato e ricostruisce la propria convivenza sociale (in economia, in politica, nella società civile) secondo il modello (utopico sì, ma che ora è possibile far approdare alla realtà) della comunità. Per molte strade, da Fourier a Marx, da Engels a Bernstein, a Labriola, il socialismo salda la pedagogia all'ideologia della libertà, ma intendendola come liberazione/emancipazione, come superamento dei limiti storici della formazione umana e suo potenziamento per tutti in una

società senza divisione in classi e senza lavoro alienato. Negli anarchici poi – che, va ricordato, sono una componente profonda e attiva dello stesso socialismo – il richiamo a una educazione/pedagogia fortemente ideologizzata in senso libertario (cioè che esalta la libertà tanto come fine quanto come mezzo, e la assume senza restrizione alcuna, collocandola nell'individuo, prima che nella società, come invece vuole il socialismo) è centrale ed evidente.

Così tutta la pedagogia ottocentesca è animata (e irretita) da processi forti e costanti di ideologizzazione. Siamo davanti a teorie della formazione che hanno un deciso e palpabile spessore politico, una valenza politica esplicita (molto spesso) e un legame con le ideologie forti del secolo. Tutto ciò emerge anche dalla rinnovata e aumentata centralità sociale dell'educazione, alla quale vengono delegati compiti di rappacificazione sociale tra le classi e i ceti, omologandoli con valori uniformi e comportamenti comuni (appresi a scuola, ad esempio, o attraverso la propaganda attuata con libri, spettacoli, discorsi, cerimonie, etc.), come pure compiti di formazione sociale e di integrazione produttiva. Tali caratteri rendono l'educazione socialmente cruciale, quasi come il mezzo-principe per promuovere una società equilibrata e organica, aperta ad attuare un proprio costante progresso inteso come sviluppo razionale e come unificazione della collettività, com'è nei voti dell'ideologia borghese progressista. Ma anche per i gruppi conservatori l'educazione è essenziale: solo essa può – con la repressione poliziesca o altro – frenare il disordine sociale, agendo paternalisticamente presso il popolo e integrandolo, mano a mano, nella cultura-ideologia borghese (del lavoro e del risparmio, del sacrificio e della collaborazione sociale). È il richiamo che – ad esempio – corre nella *Rerum novarum* di Leone XIII, innestandovi però anche istanze autenticamente progressiste, che guardano alle condizioni del lavoratore, ai suoi diritti oltre che ai suoi doveri, ai doveri dei datori di lavoro, in vista di una società interclassista capace di lavorare tutta per il bene comune.

Certamente il nesso pedagogia-società o pedagogia-ideologia/politica non viene a coprire tutta la pedagogia ottocentesca, anche se vi si colloca come il vettore-chiave, intorno al quale più ampio è stato il dibattito e più articolate sono state le soluzioni. Anche altri aspetti dell'educazione e della pedagogia sono stati sviluppati (e in profondità) dalla pedagogia ottocentesca: aspetti che si collocano o su versanti più tecnici o più

filosofici del «fare pedagogia» (o educazione). Quattro, in particolare, vanno ben sottolineati: 1) la riflessione intorno alla *Bildung*, che attraversa tutto il secolo, specialmente nella pedagogia tedesca, e che tende a riformulare, in modo critico e secondo valenze anche utopiche, il modello di formazione, umana e culturale, guardando soprattutto all'armonia del soggetto, alla sua libertà-equilibrio interiore, alla sua ricchezza di forme (cioè di esperienze spirituali); siamo davanti a una pedagogia assai critica rispetto alle ideologie e alle strutture della società moderna, profondamente alimentata dalla nostalgia del classico ma anche imbevuta dell'ideale della libertà come liberazione e autonomia, che contrappone al cittadino e all'*homo faber* contemporaneo l'utopia dell'«anima bella»; 2) l'attenzione prestata alla funzione educativa dell'arte, attuata dai romantici e approdata nei sistemi filosofici di Schelling o di Schopenhauer o nella prassi educativa di un Fröbel o di un Richter, ma che continua ad operare in tutto il secolo, anche in Herbart, anche in alcuni autori del Positivismo (si pensi a Corrado Ricci e alla sua rivalutazione del disegno infantile). Attraverso l'arte si potenzia la fantasia, si sviluppano le capacità cognitive, si arricchisce la personalità del bambino e del giovane; arte che nell'infanzia è soprattutto gioco e che deve essere messa al centro delle attività nei «giardini d'infanzia», ma anche nella scuola elementare; siamo davanti a una richiesta educativa tipica della cultura romantica e che da lì si diffonde nella pedagogia-educazione di tutto il secolo, mantenendovi una significativa centralità: che valorizza la creatività, che potenzia la libertà della mente; 3) l'importanza assunta dall'epistemologia, ossia da una fondazione rigorosa della pedagogia come sapere, collegata agli statuti della scientificità elaborati in discipline più avanzate (come le scienze naturali e la sociologia, come le scienze dello spirito); si tratta di far assumere questo statuto anche alla pedagogia, riorganizzandone il discorso attraverso l'uso di un metodo più rigoroso, più controllato, più consapevole delle specificità – logiche – del discorso pedagogico; già con Herbart e con l'herbartismo, poi col Positivismo – in particolare –, questa esigenza della pedagogia contemporanea è messa ben a fuoco; anche se attraverso modelli diversi – critico-filosofico il primo, scientifico-sperimentale il secondo; in tal modo, però, si avvia una riflessione che avrà un'enorme importanza e diffusione proprio nel Novecento, che si travaglierà a lungo intorno alla funzione e al modello (ai modelli) dell'epistemologia pedagogica; 4) la riorganizzazione

tecnica (cioè relativa alla propria funzionalità e alla propria articolazione, anch'essa funzionale) della scuola, di quella istituzione educativa che si è fatta sempre più centrale nella vita contemporanea; si è trattato di una organizzazione che ne ha riqualificato la funzione e il volto, correlando finalità politiche e strutture curricolari, delineando una struttura di tipo arboreo che viene ad investire ogni ambito dei bisogni sociali di professionalità e di conformazione ideologica; in questo processo, però, la scuola si viene delineando come un organismo tecnico, dotato di fini e di strutture proprie, dotato anche di continuità e di «inerzia» nella società nella quale lavora a mantenere vivi il legame col passato e l'eredità culturale. Nel corso dell'Ottocento lo sforzo per realizzare una scuola efficace in una società in crescita e trasformazione è stato veramente enorme, riguardando aspetti politici e normativo-giuridici e aspetti didattici, operando cioè un coordinamento assai profondo in tutta l'istituzione-scuola e una sua collocazione sociale sempre più articolata e sempre più essenziale.

Quindi l'ideologia è solo l'aspetto più forte, più incisivo e appariscente della pedagogia ottocentesca, ma anche altri – e non secondari – contributi sono stati da essa elaborati in relazione a vari aspetti della educazione, che ha lasciato in eredità al secolo successivo. Con tutto questo possiamo ben comprendere come l'Ottocento possa esser definito il «secolo della pedagogia» (molto più del Settecento, che pur ha attivato una svolta decisiva negli studi pedagogici e nei processi educativi): un secolo che con l'avvento della società di massa e con l'affermazione dell'industrialismo si è trovato davanti il problema della conformazione a nuovi modelli di comportamento di nuove classi sociali, di popoli, di gruppi, realizzabile soltanto attraverso l'educazione, ma un'educazione nuova (organizzata in forma nuova) regolata da teorie nuove, da una pedagogia consapevole della sfida a cui essa deve rispondere. Un secolo assai ricco di modelli formativi, di teorizzazioni pedagogiche, di impegno educativo e di riformismo scolastico, in vista proprio di una crescita sociale da realizzarsi nel modo meno conflittuale possibile e nella forma più generale. È certo, invece, che questo impegno di collante politico-sociale della pedagogia non verrà interamente realizzato, per i conflitti tra forze sociali diverse e tra i loro modelli educativi che si attiveranno nel corso del secolo e che alimenteranno – però – la ricchezza e la creatività della pedagogia, la sua

intensa partecipazione al complesso e contradditorio sviluppo della società contemporanea.

2. *La pedagogia romantica da Pestalozzi a Schiller, a Fröbel*

L'Ottocento si apre con una grande «rivoluzione culturale», erede delle voci più eretiche dell'Illuminismo (da Rousseau a Kant, da Herder a Jacobi in filosofia, da Saint-Pierre a Madame de Staël, a Goethe in letteratura, da Buffon ad Alexander von Humboldt nelle scienze, tanto per esemplificare), come pure dello spirito della Rivoluzione francese (connesso all'idea di libertà), ma che nettamente si contrappone a molta cultura settecentesca per il suo richiamo all'individuo e al sentimento, alla storia e alla nazione, alla tradizione e all'irrazionale, contro il predominio della «critica» e della «ragione». La nuova forma culturale – che investì letteratura e filosofia, scienza e arte, politica e storiografia, musica e costume accendendo ampi dibattiti e operando una trasformazione radicale del gusto – si qualificò come «romantica», richiamandosi alle tradizioni dell'Europa cristiana medievale ed esaltando gli stati d'animo indefiniti e conflittuali come generatori della nuova cultura (tali lo *Streben*, il puro tendere verso, o il *Rêve*, il sogno), producendo così uno stile di pensiero, in ogni ambito culturale, caratterizzato da forti tensioni ideali, da una altrettanto forte coscienza storica, da una netta opposizione agli aspetti meno «nobili» del processo di modernizzazione (l'industrializzazione e la democrazia, il tecnicismo e la massificazione) per esaltare, invece, i valori del sentimento, dell'appartenenza ad una stirpe, della trascendenza religiosa che illumina e risolve il mistero dell'esistenza, sempre drammatica e lacerata, sempre sovrastata dalla morte.

Tale rivoluzione culturale ebbe il suo epicentro in Germania, dove l'opposizione all'Illuminismo fu più radicale e dove i nuovi temi del Romanticismo si svilupparono in ogni campo con più forza e con maggiore organicità. Tra lo *Sturm und Drang* e la *Naturphilosophie*, tra l'idealismo trascendentale di Fichte, Schelling ed Hegel e l'idealismo magico di Novalis, tra l'estetica romantica degli Schlegel e di Wackenroder e le ricerche sul nazional-popolare dei fratelli Grimm, fino al pessimismo filosofico di Schopenhauer e all'ermeneutica religiosa di Schleiermacher, fino al nazionalismo eroico del giovane Wagner – pur con qualche

resistenza: esemplare, in filosofia, quella del realismo di Herbart – si venne delineando un amplissimo movimento culturale che investì poi tutta l'Europa e produsse, nelle diverse aree nazionali, una ripresa/variazione dei temi tedeschi, legati a una cultura fortemente spiritualistica, tradizionalista e liberale insieme, attenta ai temi del conflitto, del tragico, dell'eroico come a quelli della nazione, del popolo e della storia. Il Romanticismo fu un evento veramente europeo ed influenzò in profondità ogni ambito della cultura: anche la pedagogia.

Nell'ambito della pedagogia la stagione romantica ha prodotto un profondo rinnovamento teorico – soprattutto teorico – che ha attivato, da un lato, una nuova idea di formazione (come *Bildung*, come sviluppo spirituale attraverso la cultura) legata a una nuova concezione dello spirito umano (posto come centro del mondo, come presenza attiva, attraverso molteplici itinerari della cultura e in lotta con quel mondo naturale e storico in cui è immerso e che deve tendere a dominare), ma anche della cultura e della storia (viste non come intessute di errori, ma valorizzate in ogni loro aspetto); dall'altro lato, una riaffermazione dell'educazione, del rapporto educativo, della scuola e della famiglia come momenti centrali di ogni formazione umana e che vanno assunti in tutta la loro – complessa – problematicità formativa, relativa – appunto – a una formazione dello spirito. Tutte le grandi pedagogie del Romanticismo, specialmente tedesco, si dispongono su questi due fronti, intrecciano questi due motivi, sia col grande maestro della pedagogia romantica Pestalozzi – che rivive in prima persona il dramma dell'educare (i progetti, le difficoltà, le sconfitte), riattiva una nozione spirituale di educazione (animata dall'amore) ma anche si impegna nelle problematiche sociali e politiche dell'educazione stessa, costruendo un modello complesso e problematico, inquieto e acutissimo di pedagogia –, sia con lo *Sturm und Drang* di Schiller e il neoumanesimo di Goethe e di von Humboldt, sia con Hegel, con Richter o con Fröbel (figure magistrali che animano il fronte della pedagogia germanica intrecciandosi ed opponendosi, ma facendo così decollare un nuovo modello di pedagogia intrisa dei postulati della filosofia romantica) e perfino con l'antidealista Herbart, che è pur nutrito di spirito kantiano e attento interprete delle dinamiche spirituali dell'educazione.

Anche la pedagogia tedesca – come la filosofia, la letteratura, la musica, etc. – fece scuola all'Europa; i suoi temi – e i suoi autori – circolarono

largamente negli altri paesi: soprattutto la teoria della educazione scolastica teorizzata da Pestalozzi a Yverdon che ebbe «successo negli ambienti anglosassoni e protestanti, ovverosia in tutta l'Europa settentrionale dall'Inghilterra, all'Olanda, alla Scandinavia e alla Prussia» (Bowen); il modello dei giardini d'infanzia elaborato da Fröbel, che ebbe una diffusione in tutta Europa, anche in Italia, fino alla fine del XIX secolo, e perfino negli USA; l'approccio herbartiano alla pedagogia, all'educazione e alla scuola, che fu una voce presente a livello mondiale per tutto il secondo Ottocento, e anche più tardi. Col Romanticismo pedagogico tedesco siamo di fronte a una fase intensamente creativa della pedagogia moderna, che ha fatto maturare una nuova coscienza epistemologica del sapere educativo (riconoscendolo come teso tra filosofia e scienza e posto problematicamente al loro punto di intersezione), una nuova coscienza educativa (sociale e storica, connessa ai bisogni del popolo e agli obiettivi della nazione e/o dello Stato, ma anche relativa al «comportamento educativo e insegnante», capace di agire *per* la libertà dell'allievo, armonizzando autorità e libertà, nutrendosi di conoscenza psicologica e di «amore pensoso») e una immagine altrettanto nuova delle due massime agenzie educative, la famiglia: che deve riorganizzarsi intorno al proprio ruolo educativo – si pensi a Pestalozzi; la scuola: che deve farsi scuola di tutti e per tutti, capace di formare insieme l'uomo e il cittadino, organizzata secondo profili – professionali ed educativi – diversi, ma proprio per questo capace di agire in profondità nel tessuto sociale.

A cavallo tra posizioni settecentesche (l'idea dell'educazione dell'umanità; il governo illuminato; l'adesione agli ideali rivoluzionari, pur condannando l'estremismo) e atteggiamenti romantici (l'attenzione al popolo; la visione organica della società; il ruolo del sentimento e il richiamo alla formazione spirituale) si pone la figura di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Nato a Zurigo da un pastore protestante di origine italiana, studiò nella città natale e partecipò al movimento per l'indipendenza svizzera. Fu influenzato – nella fase giovanile – dal pensiero di Rousseau e per alcuni aspetti dal movimento romantico (in particolare: l'esaltazione dell'immaginazione). Nel 1767 inizia la sua attività di imprenditore-educatore a Neuhof (nuova fattoria) dove si interessa dei problemi della popolazione agricola, avviando iniziative di educazione professionale. Nel 1770 nacque il figlio Jean Jacques e dal '74 accolse a

Neuhof ragazzi orfani, per educarli attraverso il leggere, scrivere e far di conto e attraverso il lavoro. Nel 1781 pubblica la sua prima opera pedagogica di ampio respiro, il romanzo *Leonardo e Gertrude*, preceduto nel 1780 dagli aforismi de *Le veglie di un solitario*. Il pensiero pedagogico giovanile di Pestalozzi è guidato dai principi rousseauiani dell'educazione secondo natura, dell'educazione familiare e della finalità etica dell'educazione. Il seguito del romanzo, pubblicato nel 1783, '85 e '87, dilatò la fama di Pestalozzi in Europa. Interrotto nel 1779 l'esperimento di Neuhof, fino al '97 si dedicò alla ricerca teorica, segnata da scoraggiamento e pessimismo, alimentato anche dalla sconfitta in Francia della rivoluzione. Nel '98 dirige il «Giornale del popolo svizzero» nel quale diffonde le sue idee pedagogiche. Intanto era venuta arricchendosi anche la sua cultura politica e pedagogica, attraverso il contatto con Fichte, che incontra nel '93, del quale esalta le affinità col proprio pensiero e il comune riferimento a Kant, che Pestalozzi pone un po' al centro del suo lavoro del '97: *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano*. Nel 1798 dirige anche un istituto per orfani a Stans, organizzato come una famiglia e rivolto ad educare intellettualmente e moralmente i ragazzi affidati. Qui Pestalozzi sviluppa i principi fondamentali del suo insegnamento: il metodo intuitivo e il mutuo insegnamento. Interrotta l'esperienza a Stans la continua a Burgdorf, con successo, facendo divenire il suo istituto una meta europea dei «viaggi pedagogici» di studiosi e di politici. Ma è dal 1805, a Yverdon, nel cantone di Vaud, che Pestalozzi organizza il suo metodo educativo nella forma più compiuta: il suo istituto si internazionalizza e avrà visitatori d'eccezione (Fröbel, Madame de Staël); il suo pensiero pedagogico è ormai maturo. La sua esperienza – inoltre – si pone come modello educativo per tutta la Svizzera. Ma le difficoltà interne ed esterne travagliarono in profondità questa esperienza educativa, tanto che Pestalozzi stesso la chiuderà nel 1825. Compie ancora – nel 1826 – due opere autobiografiche: *Il canto del cigno* e *Destini della mia vita*. Nel 1827 muore a Brugg.

Al centro del pensiero pedagogico di Pestalozzi si collocano tre teorie: 1) quella dell'educazione come processo che deve seguire la natura, ripresa da Rousseau, secondo la quale l'uomo è buono e deve essere solo assistito nel suo sviluppo, in modo da liberarne tutte le capacità morali e intellettuali. Ciò significa che l'educazione deve sviluppare –

armonicamente – tutto l'uomo, facendo leva sulla «unità delle facoltà», anche se, nella fase della maturità, sottolineerà che nella natura umana ci sono anche «pigrizia», «ignoranza», «avidità» e «leggerezza» che solo l'educazione può aiutare a superare, come educazione positiva e non solo negativa; secondo Pestalozzi – come già per Rousseau – il bambino ha in sé tutte le «facoltà della natura umana»: «egli è come un bocciolo non ancora dischiuso», però «quando si apre ogni petalo si spiega e nessuno rimane indietro», e così «deve essere il processo dell'educazione»; 2) quella della formazione spirituale dell'uomo come unità di «cuore», «mente» e «mano» (o «arte»), che va quindi sviluppata attraverso l'educazione morale, quella intellettuale e quella professionale, tra loro strettamente congiunte; la formazione dell'uomo è un processo complesso che si attua intorno all'*Anschauung*, intesa come «osservazione intuitiva della natura», che promuove lo sviluppo intellettuale, il quale promuove a sua volta uno sviluppo morale, in modo da produrre nel soggetto «un senso di armonia sia col mondo esterno sia con quello interiore», che realizza l'«elevazione dell'uomo all'autentica dignità di essere spirituale» come scrive in una lettera del 1818; la formazione morale, poi, si delinea – in Pestalozzi – in termini sempre più nettamente kantiani: come sottomissione a un imperativo interiore che anche la disciplina permette di realizzare, di risvegliare e di sviluppare; 3) quella dell'istruzione, alla quale Pestalozzi dedicò la più vasta attenzione, e che sviluppò in particolare in *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, del 1801, secondo la quale è necessario sempre, nell'insegnamento, partire dall'intuizione, dal contatto diretto con le diverse esperienze che ogni allievo deve concretamente compiere nel proprio ambiente. Senza «fondamento intuitivo» ogni «verità» è, per i ragazzi, solo «un gioco noioso» e «inadatto alle loro capacità»; partendo dall'intuizione Pestalozzi sviluppa una educazione elementare che parte dagli «elementi» della realtà, sia nell'insegnamento linguistico che in quello matematico, analizzandoli secondo il «numero», la «forma» e il «linguaggio»; tale didattica dell'intuizione segue le leggi stesse della psicologia, di quella infantile in particolare, che «gradualmente procede dall'intuizione di singoli oggetti alla loro denominazione e da questa alla determinazione delle loro proprietà, cioè alla capacità della loro descrizione e da questa alla capacità di formarsi un concetto chiaro, cioè di definirli».

Accanto, però, a queste teorie pedagogiche e didattiche il pensiero di

Pestalozzi sviluppa anche una precisa riflessione socio-politica che è strettamente connessa alla sua elaborazione pedagogica, e con essa interagente. Egli critica l'ordinamento sociale del suo tempo (dispotico in politica, conflittuale e confuso in economia) e, collocandosi dalla parte del popolo, chiede riforme in direzione di una vera libertà e uguaglianza (come voleva la Rivoluzione francese, che poi ha tradito questi principi) per fondare una «società ideale» che ha i caratteri della comunità (modellata sulla famiglia) e in cui vigono forti principi etici rivolti a «nobilitare l'umanità». Un tale Stato che garantiva l'autonomia civile e la libertà e tendeva a realizzare una tendenziale uguaglianza delle proprietà, era esistito nella Svizzera del Quattrocento. In questo orizzonte fortemente rousseauiano si inserisce come fattore chiave l'educazione: ogni uomo deve essere eticamente perfezionato per agire come cittadino e tale perfezionamento è opera, soprattutto, dell'educazione e non della sola natura. E di una educazione che congiunga la formazione dell'umanità di ogni uomo alla coscienza nazionale, al patriottismo che deve realizzare «l'unificazione delle virtù belliche con quelle di pace».

Ha scritto Bowen: «All'epoca della sua morte, Pestalozzi era ormai la più importante personalità europea in ambito educativo»; egli incarnava le idee di Rousseau e la sua fama superava quella di Fichte; aveva compiuto una «rivoluzione pratica» parallela a quella di Rousseau, ma soprattutto aveva rivissuto, *da educatore*, i problemi della pedagogia come si ponevano agli albori della società contemporanea (industriale e di massa) e li aveva affrontati alla luce di una teoria pedagogica forse non troppo rigorosa né organica, ma alimentata dai grandi principi della cultura romantica e rischiarata da una netta e forte concezione dell'educazione come formazione umana, insieme spirituale e socio-politica. La grandezza di Pestalozzi risiede sì nella sperimentazione educativa costantemente ripresa e approfondita, ma anche nella precisa finalità antropologica e politica che riconosce all'attività educativa e alla riflessione pedagogica. Potremmo dire che Pestalozzi, meglio di Rousseau, coglie la pedagogia e l'educazione in tutta la loro problematicità, ma anche nella loro centralità e pregnanza storiche. E pertanto continua ad essere uno dei grandi maestri della pedagogia contemporanea.

La pedagogia più propriamente romantica si trova esposta nelle posizioni di Schiller, poi di Goethe e di von Humboldt, di Fichte e di

Schleiermacher, di Fröbel e di Richter, mentre su una dimensione più critica si dispone il pensiero educativo di Hegel e su una di netta alterità la grande lezione pedagogica di Herbart.

La pedagogia del neoumanesimo, elaborata in Germania da Friedrich Schiller, Wolfgang Goethe e Wilhelm von Humboldt, si presenta come un esplicito richiamo all'Umanesimo del XV e XVI secolo e si sviluppa come una riflessione organica intorno all'uomo come pure alla cultura e alla società in cui egli dovrebbe idealmente vivere. Il tema pedagogico dominante in questi autori è quello della *Bildung* (o formazione umana) che viene risolto in direzione di un ideale di uomo integrale, capace di accordare in sé sensibilità e ragione, di sviluppare se stesso in piena libertà interiore e di organizzarsi, attraverso un vivo rapporto con la cultura, come personalità armonica. La *Bildung* è tensione spirituale dell'io, contatto profondo con le varie sfere della cultura e coscienza di una crescita interiore verso forme di personalità sempre più complesse ed armoniche. Per realizzare questo modello di «formazione umana» è necessario riavvicinarsi alla cultura dei classici greci e riviverla, poiché proprio in Grecia l'armonia tra istinto e ragione, tra individualità e cultura/società è stata più pienamente raggiunta, ma è anche opportuno tendere a superare quelle scissioni radicali che caratterizzano la cultura occidentale moderna (cristiana e borghese) tra senso e intelletto, tra spirito e corpo, ma anche tra manualità e conoscenza. Di qui il ruolo centrale che questi autori assegnano all'arte: sulle orme del Kant della terza *Critica* individuano proprio nell'attività estetica il fulcro di questa educazione armonica ed integrale. L'arte elabora, attraverso la fantasia, un equilibrio di necessità e di libertà, di intelletto e sentimento e, in quanto tale, deve divenire la grande e fondamentale ispiratrice di ogni processo formativo. In Schiller l'arte viene, anzi, ricondotta ad un atteggiamento universalmente umano, quello del gioco che, in quanto attività che si organizza secondo libere finalità, viene fissato come una disposizione essenziale dell'uomo, capace di permetterne una crescita più armoniosa e completa.

Secondo queste prospettive fondamentali i neoumanisti affrontano i vari problemi educativi, ma mantenendosi (a parte Humboldt che cercherà di realizzare una riforma scolastica ispirata a questi principi) su un piano di riflessione filosofica, generale e idealizzante, dando vita ad una utopia pedagogica che ha avuto un ruolo profondamente innovatore nell'ambito

delle teorizzazioni educative.

Schiller (1759-1805) nelle sue *Lettere sull'educazione estetica* (1795), presentate come ricerche «sul bello e sull'arte», sviluppa un ideale di formazione (*Bildung*) che, kantianamente, congiunge «nobiltà morale» e «felicità». Opponendosi frontalmente al «grande idolo del tempo» (l'«utile») e tendendo a coniugare riflessione antropologica-estetica e politica («per risolvere nella pratica il problema politico bisogna prendere la via attraverso quello estetico, perché alla libertà si giunge solo attraverso la bellezza»); Schiller si propone di affermare un ideale di uomo che richiami in vita l'armonia interiore dell'uomo greco, visto come «*maximum*» dell'«umanità». Il carattere fondamentale di questo uomo nuovo è l'accordo che regna in lui tra sensibilità e ragione e l'onnilateralità dell'«esercizio delle facoltà» che deve essergli propria. Lo strumento adatto a formare questo nuovo tipo di uomo è l'«educazione del sentimento».

Tale educazione trova la sua realizzazione nell'arte che si orienta verso «l'unione del possibile col necessario» ed educa, attraverso la «bellezza», alla «verità», ma ad una verità riconosciuta ad un tempo con l'«intelletto» e col «senso». Così l'uomo si fa «persona», cioè realizza il proprio ideale umano, attraverso la valorizzazione dell'«istinto della forma» (contrapposto a quello «sensuale») che tende «a portare armonia nella varietà» e ad introdurre «leggi» nell'esperienza umana. Tuttavia nell'uomo i due istinti non dovranno mai separarsi, ma interagire, dando luogo ad una dialettica drammatica e vitale ad un tempo, che si armonizza attraverso l'«istinto del gioco», diretto ad annullare il tempo, ad unire il «divenire con l'essere assoluto, il mutamento con l'identità». Con l'attività ludica viene a realizzarsi l'«anima bella». Essa vive profondamente quell'«ideale della bellezza» che è comune tanto alla ragione che al gioco, che accorda intelletto e volontà e che, inoltre, si forma attraverso il contatto con la cultura.

Goethe (1749-1832) nella seconda parte del *Wilhelm Meister*, negli *Anni di viaggio di W.M.* (1801), nel settore chiamato *Provincia pedagogica* riprende le concezioni fondamentali di Schiller (l'uomo come armonia; l'onnilateralità delle facoltà; la funzione educatrice dell'arte), ma le sviluppa in un contesto più pratico e, al tempo stesso, più decisamente utopico. Immagina, infatti, un luogo esclusivamente dedicato alla formazione dei giovani, nel quale, sotto la guida di «saggi» maestri, si dà alle nuove

generazioni tanto una ricca, anche se libera, conoscenza della cultura, quanto una profonda concezione del mondo. Sul piano della conoscenza si valorizza, soprattutto, una ricomposizione delle attività intellettuali con quelle manuali, favorendo ogni contatto con la vita dei campi ed imponendo ad ogni giovane la scelta di un lavoro, come pure si dà largo spazio all'educazione estetica, dal canto (considerato espressione naturalmente rivolta alla gioia e alla comunione con gli altri) alla scultura, dalla pittura alla poesia epica. Sul piano, invece, della concezione del mondo e dell'io l'educazione progettata nella *Provincia pedagogica* tende a valorizzare il «rispetto» di sé, della natura e degli altri, dell'universo e di Dio, che non è mai dato «per natura» ma che è ciò «che più di ogni altra cosa importa» perché «l'uomo sia tale in tutti i sensi». Il «rispetto» origina un sentimento dell'ordine ed apre all'esperienza religiosa che Goethe sviluppa in termini assai vicini al deismo, come religione universale e diretta a favorire un forte impegno etico. Questi fini formativi vengono raggiunti attraverso una organizzazione capillare della vita della comunità educativa che manifesta in ogni scelta e in ogni momento (dal lavoro alla festa, dagli edifici al paesaggio) una precisa volontà di mettere in luce le implicazioni ideali e morali che la guidano, oltre che di variare le sollecitazioni cognitive.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) venne occupandosi di pedagogia solo dopo il 1809, quando divenne Ministro dell'Istruzione in Prussia. Il suo obiettivo fu quello di riaffermare il valore dell'educazione umanistica e, in particolare, dell'insegnamento delle lingue classiche, contro la tendenza, propria del suo tempo, rivolta ad esaltare il valore formativo delle scienze e della matematica e contro l'interessamento, quasi esclusivo (ad esempio in Pestalozzi), rivolto all'istruzione elementare. In risposta a queste degenerazioni «spaventevoli» venne elaborando un «piano scolastico di riforma» rivolto a tutta l'istruzione, dalle scuole elementari all'università. L'obiettivo di ogni scuola deve essere quello di «impartire soltanto una formazione umana generale», assolutamente non specializzata, poiché, altrimenti, si avrà un'«educazione impura e non si avranno né uomini completi, né cittadini completi». L'educazione viene divisa in «elementare» (questa segue il metodo di Pestalozzi; riguarda la lingua materna, il «numero» e la «mano»; implica «qualche altra forma di conoscenza», come geografia e storia naturale; ma deve restare «elementare» perché molti

ragazzi subito dopo la scuola devono «affrontare immediatamente la vita»); «scolastica» (o media) che comprende l'istruzione linguistica (rivolta alla realizzazione di un apprendimento «chiaro» della «forma della lingua», che è possibile raggiungere meglio attraverso lo studio delle «lingue morte», greco e latino, ma questo deve essere però, un esercizio non solo dell'intelletto, bensì anche del «pensiero» e della «fantasia»), storica e matematica e tende anche a valorizzare le vocazioni individuali dei giovani; «universitaria», della quale Humboldt ha una idea assai precisa ed efficace. L'università è il luogo dove lo studente «compie ricerche per conto suo, mentre il professore guida tali ricerche». Tale lavoro deve ispirarsi alla «unità della scienza» e trova nell'impegno individuale il momento essenziale e qualificante, poiché la «lezione collettiva» non è altro che un «aspetto secondario» della vita universitaria, mentre le è essenziale «che si viva una serie di anni per sé e per la scienza, in stretta comunità con persone di eguale età e animate dagli stessi interessi e con la consapevolezza che nello stesso luogo esiste un certo numero di uomini perfettamente colti che si dedicano solo all'ampliamento e all'innalzamento della scienza». Questa sua idea di università – esposta in un opuscolo del 1810 – Humboldt cercò di realizzare a Berlino, dove organizzò gli studi in quattro facoltà (di teologia, di filosofia, di diritto, di medicina) dando però a quella di filosofia il ruolo di promuovere la «scienza pura».

Quanto alla pedagogia di Johann G. Fichte (1762-1814), il primo grande filosofo dell'idealismo e teorico della libertà, essa si trova concentrata, soprattutto, nei *Discorsi alla nazione tedesca*, tenuti nel 1807-1808 dal grande filosofo erede di Kant, in cui l'idealismo soggettivo di Fichte, che accentua l'attività dell'Io trascendentale e la sua tensione etica, si sviluppa in senso politico, affermando che tra etica e nazione esiste una radicale convergenza. L'educazione deve farsi educazione nazionale, interpretando le energie del popolo ed esaltandole in ogni soggetto, in modo da realizzare una vera comunità, guidata dallo Stato. Il compito dello Stato, infatti, è soprattutto etico: di sviluppare l'energia spirituale individuale collegandola a un ideale e a un compito collettivo, che la elevi a una dimensione più libera e universale. Con Schleiermacher (1768-1834) è ancora l'etica al centro del processo formativo, ma un'etica più individuale, più personale, che superi l'orizzonte dell'autorità e si affermi, invece, come libertà. Questo processo è risvegliato e guidato

dall'educazione, che nutre il giovane di cultura e di storia, ricollegando la sua vita spirituale all'ambiente, ma che anche deve tendere a sviluppare la sua autonomia. Tale è l'obiettivo dell'educazione familiare come di quella scolastica; nella prima predomina la finalità morale, nella seconda quella intellettuale e civile. Ma entrambe vengono coronate dall'educazione religiosa. Nelle *Lezioni di pedagogia* (1813) Schleiermacher sviluppa poi una epistemologia pedagogica che pone al centro l'unione di teoria e prassi, secondo la quale la teoria nasce dalla prassi, si sviluppa «per forza propria» e ritorna alla prassi attraverso la volontà illuminata dalla teoria stessa, in un processo ermeneuticamente infinito. La pedagogia è così scienza, ma scienza critica e storica (ermeneutica) prima ancora che empirica.

Johann Paul Richter (1763-1825), nella sua opera *Levana o teoria dell'educazione* (1807), riprende le tesi dello *Sturm und Drang* sull'armonicità della formazione ponendo al centro l'educazione estetica. In particolare, Richter pone l'accento sul mondo della prima infanzia e sull'educazione familiare, richiamando al rispetto del bambino e della sua spontaneità. Anche qui perdura l'eco di Rousseau e della sua fede nella bontà naturale dell'uomo e l'appello a una pedagogia liberatrice, che ruoti attorno all'amore per l'infanzia. L'educatore dovrà assumere un atteggiamento antiautoritario e di preservazione della spontaneità/innocenza del bambino, seguendo il modello – già pestalozziano – della figura materna e agendo attraverso il sentimento che è il vero motore dell'«educazione spirituale» e il gioco, che è visto come un'attività «seria» e tipica dell'infanzia.

Ma è con Friedrich Fröbel (1782-1852) che la pedagogia romantica tocca il suo apice: «Fröbel è il pedagogista del Romanticismo. Il mondo intero per lui è l'immagine sensibile del divenire dello spirito umano. Nella sua concezione, le idee di Rousseau e di Pestalozzi nascono ad una nuova vita», imbevendosi della filosofia romantica (Blättner). Nato in Turingia, si formò a Jena dove dal 1799 seguì i corsi di filosofia, matematica, etc., subendo l'influsso di Schelling e della sua filosofia della natura. Da Schelling assume il principio che «tutto è unità», per cui da essa tutto muove e ad essa ritorna. Nel 1805 fa il suo tirocinio di educatore a Yverdon presso Pestalozzi rilevando la debolezza del metodo del pedagogista svizzero per la prima infanzia. Studia poi a Gottinga e a Berlino scienze naturali e linguistica e nel 1817 a Keilhau fonda un «Istituto di educazione tedesca universale»; chiuso l'Istituto per l'opposizione dei

reazionari pubblica nel 1826 l'opera principale, *L'educazione dell'uomo*, in cui sviluppa originalmente motivi di Rousseau, di Pestalozzi, di Richter. Successivamente fa opera di propaganda per la formazione pedagogica di insegnanti e genitori e nel 1839 apre il «giardino d'infanzia» a Blaukenburg che sarà la realizzazione più alta della sua opera di educatore. Nel 1844 pubblica *Canti materni e carezze*, una guida per le madri e le maestre giardiniere. Muore a Marienthal, in Sassonia, dove aveva fondato un giardino d'infanzia.

Tre aspetti vanno sottolineati nel pensiero educativo di Fröbel: la concezione dell'infanzia; l'organizzazione dei «giardini d'infanzia» (*Kindergarten*), assai diversi dagli «asili d'infanzia» diffusi nell'Europa della Restaurazione; la didattica per la prima infanzia, che costituisce il «cuore» del metodo fröbeliano e che tanta diffusione ebbe nella prassi scolastica dell'Ottocento. Quanto alla concezione dell'infanzia, Fröbel muove da un presupposto religioso, che vede Dio immanentisticamente presente e coincidente con la natura, ma anche ad essa trascendente come sua unità e suo centro motore. In base a tale presupposto – che egli definisce «cristiano» – la natura è sempre buona e lo è in quanto partecipe dell'opera divina. E lo è in modo più netto là dove si sottrae alle manifestazioni della società, dove è più genuina e spontanea, come nel bambino. Se nell'infanzia è depositata la voce di Dio, l'educazione deve solo lasciarla sviluppare, facendo in modo che si riconosca come «il divino, lo spirituale, l'eterno», attraverso una comunicazione profonda con la natura e la costituzione di un'armonia tra io e mondo. Nel bambino bisogna, quindi, potenziare la sua capacità creativa, la sua volontà di immergersi nel mondo-natura, di conoscerlo, di dominarlo, partecipando col sentimento e attraverso l'arte alla sua attività creativa (con colori, ritmi, suoni, figure, etc.). Così l'attività specifica del bambino è il gioco, che è anche «il più alto grado dello sviluppo dello spirito umano» e, già nell'infanzia, è un'attività «seria», come diceva Richter, anche se poi, allontanandosi dalla prima infanzia, al gioco subentra il lavoro, che ha però – nell'infanzia – profonde attinenze col gioco e che deve trovare spazio nella scuola.

I «giardini d'infanzia» sono luoghi non solo di raccolta dei bambini (asili), bensì spazi attrezzati per il gioco e il lavoro infantile, per le attività di gruppo (canto), organizzati da una maestra giardiniera che guida le attività, senza che queste assumano mai una forma organica e programmatica, come

avviene nelle scuole. Nel giardino è l'«intuizione delle cose» messa al centro dell'attività, è il gioco a predominare. Nel giardino ci sono aiuole e spazi verdi, in modo da stimolare le più varie attività del bambino, sotto la guida dell'educatore.

Il metodo fröbeliano, oltre a richiamarsi all'importanza del gioco e del canto, dell'attività ludico-estetica come centrale nell'organizzazione del lavoro dei Giardini, sviluppa anche una teoria dei «doni», che è stata anche l'aspetto più criticato del fröbelismo, per il suo carattere aprioristico, artificioso e matematizzante, quindi astratto. I «doni» sono una sorta di materiale didattico, costituito da oggetti geometrici; essi devono iniziare il bambino alla comprensione dell'essenza della natura, dotati come sono di valore simbolico oltre che didattico. Essi possono esser usati in molteplici modi, ma al tempo stesso iniziano a una lettura «filosofica» (simbolica) del mondo, richiamandosi all'unità, al dinamismo, etc. e fissando nella mente infantile questi principi. Giocando con i «doni», componendoli e scomponendoli, il bambino afferra le forme elementari del reale, oltre che esprimere la propria attività creatrice. I «doni» sono la palla (simbolo dell'unità e del movimento); un cubo e un cilindro; un cubo diviso in otto cubetti; un cubo in ventisette mattoncini; poi altre figure geometriche solide, variamente scomponibili.

Al di là del formalismo dei «doni» la pedagogia fröbeliana fissò un'immagine dell'infanzia come età creativa e fantastica, che deve essere «educata» secondo modalità sue proprie e che è – forse – il momento cruciale dell'educazione, quello che getta i semi della personalità futura dell'uomo e che, quindi, va affrontato con forte coscienza teorica e viva sensibilità formativa. Con Fröbel siamo davanti a un pedagogista che, per primo dopo Rousseau, ha ridefinito organicamente l'immagine dell'infanzia e ha teorizzato quella della sua «scuola».

3. *Le pedagogie di Hegel e di Herbart*

Apertamente critiche rispetto al Romanticismo pedagogico furono le riflessioni educative elaborate da due grandi maestri tedeschi dello storicismo – Hegel – e del realismo – Herbart. In entrambi è centrale l'opposizione al soggettivismo e all'intuizionismo, e a una concezione della *Bildung* che sviluppa i suoi aspetti non-razionalistici e non-scientifici, come

pure il richiamo ad una formazione umana che si intrecci intimamente con l'esperienza del reale, storico e scientifico. Anche se molti principi dell'educazione romantica – a cominciare dalla *Bildung* stessa – continuano in loro ad operare, ma profondamente trasformati.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) fu il più grande filosofo dell'idealismo tedesco. Egli ha sviluppato una concezione del reale come ragione e come storia, ha rielaborato la visione della dialettica (scandendola come processo triadico di tesi-antitesi-sintesi e cogliendola come «molla» del reale) e ha interpretato l'autocoscienza filosofica come il punto culminante della storia del mondo, come il momento in cui essa si fa autotrasparente, si comprende concettualmente e quindi si conclude. Il suo storicismo razionale era venuto maturando a contatto di una formazione giovanile teologica (allo *Stift* di Tubinga) che tendeva a cogliere soprattutto la «positività della religione cristiana» (cioè il suo ruolo storico) e di una presa di coscienza politica a favore della Rivoluzione e della libertà. Dopo aver soggiornato a Francoforte dal 1797 al 1800, fino al 1808 si trasferisce a Jena (dove getta le basi del suo pensiero maturo e compone la sua prima grande opera, *La fenomenologia dello spirito*, con la quale si oppone nettamente alla cultura del Romanticismo), poi a Norimberga. Nel 1818 viene chiamato all'Università di Berlino, dove il suo insegnamento ha un enorme successo. Intanto ha pubblicato altre opere importanti: la *Scienza della logica*, nel 1816, e l'*Enciclopedia*, nell'anno successivo. A Berlino, ormai avvicinatosi alla politica conservatrice dello stato prussiano, elabora i *Lineamenti di filosofia del diritto* (1821) e scrive le sue *Lezioni* (di filosofia della storia, di storia della filosofia, di filosofia della religione, di estetica) che concludono il suo ricchissimo sistema filosofico e che verranno pubblicate postume.

Hegel non ha mai trattato in maniera esplicita ed esauriente il problema pedagogico, anche se, all'interno della complessa riflessione del filosofo di Stoccarda troviamo una costante attenzione per il problema della formazione umana (intesa sia come formazione dell'uomo in generale, sia come formazione del cittadino) oltre che alcune osservazioni – se pur meno ampiamente svolte e trattate in prevalenza negli anni di Norimberga (nei quali, come rettore del Ginnasio e poi consigliere scolastico cittadino, si occupò dei problemi dei vari ordini di scuole, della scuola confessionale, del funzionamento della vita scolastica, toccando anche problemi assai

minuti, quali quelli legati al valore educativo del giardinaggio e dell'arte militare, della musica e della danza) – di natura squisitamente didattica, inerenti soprattutto all'insegnamento della filosofia.

In generale la pedagogia hegeliana si caratterizza come un «umanesimo integrale» che interpreta l'uomo come uno svolgimento dialettico. Lo sviluppo della coscienza passa dalla naturalità alla oggettività dello spirito attraverso un sempre più ricco ed esteso contatto con la realtà storico-sociale che diviene gradatamente una «seconda natura» dell'uomo. In tale processo il punto di arrivo è costituito dalla realizzazione di una sintesi armonica tra io e mondo storico che viene raggiunta attraverso l'impegno della volontà a collegarsi al piano dell'eticità sociale, attraverso la partecipazione alla vita della cultura (estetica e religiosa, giuridica e filosofica) e il riconoscimento del lavoro come attività specifica dell'uomo come genere. L'uomo, di cui Hegel viene tracciando le forme e le tappe di una formazione integrale (*Bildung*), non è più l'individuo etico di Kant, dominato dall'imperativo categorico che parla direttamente alla coscienza, né l'«uomo di natura» rousseauiano che pare contrapporsi alla società in maniera astratta e utopistica, ma un uomo che riconosce se stesso solo nel legame con la realtà storico-sociale, intesa nel suo più genuino significato spirituale, cioè come cultura e civiltà. «Il singolo deve ripercorrere i gradi di formazione dello spirito universale, anche secondo il contenuto, ma come figure dello spirito già deposte, come gradi di una via già tracciata e spianata. Similmente noi [...] riconosceremo nel progresso pedagogico, quasi in proiezione, la storia della civiltà» scrive nella prefazione della *Fenomenologia dello spirito*.

La *Bildung* esige che l'uomo si faccia «altro da sé», si immerga nella vita della oggettività storica. Così, estraniandosi da se stesso e alienandosi nella realtà, il soggetto umano supera il proprio essere naturale, la propria immediatezza vitale e partecipa all'esperienza dell'umanità in generale. L'arte, la religione, la filosofia sono le tappe fondamentali di questa formazione che è, soprattutto, un'uscita dalla chiusura della coscienza e l'ascesa verso il traguardo dell'autocoscienza, che si delinea come consapevolezza della profonda unità-identità dell'io e del mondo storico-sociale. In questo viaggio dell'individualità attraverso la cultura Hegel assegna un ruolo fondamentale alla volontà, vista come lo strumento essenziale, insieme all'attività teoretica, di questo snaturamento e di questa

storicizzazione-socializzazione dell'uomo. Di conseguenza l'apprendimento deve essere inteso come dura disciplina, come superamento dell'«infelice prurito» di educare a *pensare da sé* e alla *produzione autonoma*.

L'atteggiamento profondamente antispontaneistico, per così dire, di Hegel tende anche a valorizzare, in particolare, la funzione positiva dell'abitudine, sia a livello etico che a livello conoscitivo. L'abitudine è il meccanismo centrale dell'educazione, poiché senza di essa niente può essere costruito e tutto permane in un continuo «dileguarsi» che corrompe e non forma la coscienza del soggetto. L'apprendimento, attraverso l'impegno volontario e l'abitudine, deve rivolgersi ai vari contenuti della cultura, disposti in ordine sistematico, almeno per quel che riguarda l'ultima tappa della formazione culturale, rappresentata dalla filosofia, che Hegel ha trattato in modo più specifico ed esauriente, anche se, per i gradi inferiori dell'istruzione, Hegel riconosce la validità di un apprendimento più strettamente connesso al sensibile e all'esperienza immediata. Nelle tre classi superiori la filosofia si articola in studio del diritto, della morale, della religione (prima classe), della logica e della psicologia (seconda e terza classe) e, infine, (quarta classe) della enciclopedia filosofica, mettendo così in risalto l'esigenza di concretezza storica ed empirica che deve contraddistinguerla.

Contemporaneamente l'uomo si forma, però, anche attraverso la partecipazione alla vita sociale, attraverso le varie istituzioni nelle quali è inserito il suo processo formativo. Famiglia, scuola, società civile e Stato sono i momenti essenziali di questa crescita individuale orientata verso un sempre più ampio collegamento alla vita della collettività. Le varie istituzioni «educative» sono un po' i gradi di sviluppo dell'eticità dell'individuo, cioè della sua capacità di partecipare intimamente all'«atmosfera del suo popolo», e le tappe della formazione del cittadino. Già la famiglia ha come compito quello di liberare il soggetto umano dalla propria naturalità e di inserirlo in una nuova trama di relazioni e di norme, specificamente umane e sociali. Il ruolo della scuola è, contemporaneamente, sociale e intellettuale. Essa è «la sfera di mezzo che guida l'uomo dalla cerchia della famiglia verso il mondo, dalle relazioni naturali della sensibilità e dell'inclinazione all'elemento della oggettività sostanziale». Nella scuola l'individuo viene iniziato al possesso del

patrimonio della cultura e la sua stessa esperienza viene facendosi più universale. Attraverso la vita scolastica l'individuo entra nella società civile, caratterizzata in gran parte dai rapporti economici ed alla quale il soggetto umano partecipa attraverso il lavoro. In esso ha luogo una «educazione pratica» che nasce dalla «*consuetudine dell'occupazione* in generale», poi dalla «*limitazione del proprio fare*» e che si articola come «disciplina di attività *oggettiva* e di attitudini *valide universalmente*». Nella società civile il soggetto partecipa anche alle norme giuridiche, che divengono la forma sostanziale della sua eticità, e alle credenze religiose, che lo collegano alla vita di tutto un popolo. Attraverso il collegamento alla vita del popolo vista come «un mondo già pronto e valido, che egli deve assimilare», l'individuo entra nella storia, cioè nella vita della comunità. Tale comunità si concretizza però nella realtà dello Stato, in quanto questo interpreta l'elemento universale della coscienza soggettiva e l'articola in una vita unitaria e comune, e come tale rappresenta il punto di arrivo della liberazione dell'uomo e della formazione della sua coscienza specificamente umana.

La nuova *paideia* hegeliana risente profondamente delle concezioni antropologiche ed educative del neoumanesimo tedesco di Schiller e Goethe. L'ideale di un uomo integralmente formato e caratterizzato dall'armonia tra natura e ragione, la nozione stessa di *Bildung*, intesa come formazione umana attraverso il contatto con la cultura, la stessa valorizzazione del gioco, che anche Hegel riconosce come una caratteristica fondamentale dell'uomo-fanciullo, sono elementi che provengono dalle posizioni del neoumanesimo. Anche se nel filosofo di Stoccarda si ha una maggiore accentuazione dell'aspetto storico-sociale della formazione umana, oltre ad una svalutazione del momento estetico rispetto a quello della pura riflessione come elemento fondamentale per attuare un nuovo equilibrio nel soggetto umano, i debiti di Hegel verso lo *Sturm und Drang* pedagogico restano costanti e centrali.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) si forma sulle opere di Wolff e di Kant, anche se a Jena segue – dal 1794 – i corsi di Fichte. Il suo pensiero avrà fino dall'inizio un connotato esplicitamente antiromantico. Insegna a Gottinga, poi dal 1809 a Koenigsberg, fino al '33, poi ancora a Gottinga. Già dai primi anni dell'Ottocento viene elaborando un sistema filosofico ispirato al realismo e alimentato dal pensiero di Kant (per il criticismo e per il dualismo tra fenomeno e noumeno) e di Leibniz (sul modello delle cui

monadi viene teorizzando i «reali» cioè le diverse immutabili realtà oggettive, di cui la conoscenza deve prendere atto). Per Herbart, come per Kant, la filosofia è «elaborazione di concetti» e fondazione di una metafisica critica realistica. Importanti aspetti del pensiero filosofico di Herbart sono anche la psicologia, indagata attraverso il metodo matematico-meccanico, l'etica e l'estetica, che riguardano i «giudizi estimativi» i quali sono animati da cinque ideali (della libertà, della perfezione, della benevolenza, del diritto e della equità). Psicologia ed etica rimandano poi direttamente alla pedagogia e ai processi di formazione umana che essa illumina e progetta.

Il pensiero filosofico di Herbart è affidato, in particolare alla *Filosofia pratica generale* (del 1807), alla *Psicologia come scienza fondata sull'esperienza* (1824-1825), alla *Metafisica generale* (1828-29); quello pedagogico alle opere *Sulla rappresentazione estetica come compito fondamentale dell'educazione* (1806), *Pedagogia generale* (1806) e *Disegno di lezioni di pedagogia* (1835).

Con Herbart emerge con piena chiarezza un impegno della pedagogia a costituirsi come «scienza», se pure come scienza filosofica, e quindi l'avvio di una ricerca epistemologica in pedagogia. L'altro carattere fondamentale di questa concezione educativa è legato invece al profondo umanesimo che la ispira. L'obiettivo finale della pedagogia resta quello di formare l'uomo e di formarlo come totalità armonica e come persona responsabile, mettendo in luce l'importanza del «carattere» nell'ambito dell'educazione morale e quella dell'educazione estetica.

Alla base della costruzione pedagogica di Herbart si trova una precisa presa di posizione rispetto alle varie correnti della pedagogia moderna: da Locke a Rousseau, dagli idealisti postkantiani a Pestalozzi, i vari protagonisti del pensiero pedagogico di tutto un secolo (e oltre) vengono affrontati nelle pagine herbartiane. Locke, secondo Herbart, si è limitato nella sua teoria pedagogica al «convenzionale», agganciando i processi educativi agli scopi immediati di una società e perpetuando così «i mali presenti». Rousseau ha postulato una «natura» buona nel fanciullo che lo ha condotto, nel suo romanzo-trattato, a due paradossi: di equiparare l'educatore all'educando, facendo del primo il protagonista dell'educazione, e di educare un fanciullo asociale, che però dovrà vivere in società e «in una società così diversa da lui». Gli idealisti hanno affermato l'esistenza di una libertà trascendentale, con la quale però vengono a negare ogni vero processo educativo, in quanto ne cancellano il carattere di

«compito» e di «sforzo». Pestalozzi invece è un po' il pedagogista a cui Herbart guarda come ad una guida. Egli ha elaborato una più realistica concezione dell'infanzia e ha sviluppato una riflessione organica sul terreno della didattica, riconducendo la pedagogia al suo compito di «tecnica», anche se non ha dato una veste rigorosa al proprio pensiero.

La pedagogia per Herbart deve invece realizzarsi come scienza ed aver «forza di pensiero» e può far ciò mettendosi «a riflettere con la maggior precisione possibile sui concetti che le sono propri» come pure coltivando «di più un pensiero indipendente». Essa è scienza filosofica che ha come oggetto e fine «il governo dei fanciulli» e che viene elaborandosi dalla collaborazione della psicologia e dell'etica, le quali risultano essere gli elementi strutturali e caratterizzanti del suo aspetto scientifico in quanto ne definiscono rigorosamente i «mezzi» ed i «fini». La scientificità pedagogica, però, non è riconducibile a quella delle scienze naturali, poiché il suo vertere sull'uomo la lega intimamente alla riflessione filosofica, specialmente alla «filosofia pratica» della quale è il prolungamento e il coronamento. Quella della pedagogia è una scientificità filosofica che congiunge teoria e pratica, «scienza» ed «arte», e che pone la pedagogia in un posto specifico ed eminente tra le varie scienze (psicologia, etica, metafisica, etc.) in quanto ne costituisce la sintesi finale.

La psicologia si caratterizza in Herbart come una ricerca sperimentale, che usa modelli esplicativi di tipo meccanico e matematico e si articola in una «statica» ed in una «dinamica», cioè in uno studio degli impedimenti (processi attraverso i quali si elabora l'equilibrio tra le varie rappresentazioni) e delle connessioni (ovvero relazioni tra le varie rappresentazioni). Essa rinnova il terreno delle indagini psicologiche tradizionali, legate alle «facoltà» e alle loro dinamiche separate, spostandole su un piano più preciso e coerente, ma rimane ancorata a generali presupposti spiritualistici, come il dualismo di anima e corpo o il primato della libertà dell'io.

L'etica herbartiana è, kantianamente, un'etica del dovere che si elabora unendo insieme i dati dell'esperienza e la riflessione teoretica. Rispetto a Kant, però, Herbart rivaluta il richiamo all'esperienza e respinge l'astrazione del rigorismo. Essa esige impegno e sforzo, e tende a realizzare nell'uomo e nel fanciullo una personalità autonoma e responsabile, ma armonicamente sviluppata. La morale come elemento unificante della

personalità umana è il «fine» dell'educazione ed il criterio-guida della pedagogia. Questa deve realizzare la formazione del «carattere» visto come «unità del volere morale».

Alla luce delle indicazioni della psicologia e dell'etica si viene a determinare il «governo» del fanciullo che riguarda genitori ed educatori ed implica, al tempo stesso, un rapporto di autorità e di amore. Lo scopo del «governo» è quello di rendere morale la natura «senza volontà» del fanciullo, caratterizzata da «selvaggia sfrenatezza» e «rozze tendenze», avviandola all'esercizio dell'auto-direzione. Quindi il «governo» in parte «consiste nell'evitare i danni per gli altri e per il fanciullo stesso», in parte «nell'evitare il conflitto, che è di per se stesso un inconveniente» ed, infine, «nell'evitare la collisione, che costringerebbe la società al conflitto». L'esercizio del «governo» deve però passare dalle «minacce», all'«autorità» (che «fa piegare lo spirito»), all'«amore» (che è «difficile» e spesso «passeggero e fuggevole», specialmente nel fanciullo, ma pur «così importante anche per la vera e propria educazione»). Il «governo» si prolunga e si sviluppa poi nell'insegnamento vero e proprio, che va però inteso in senso ampiamente formativo, in quanto muove dagli interessi del fanciullo e dalla loro «plurilateralità» che deve condurre ad uno «sviluppo armonico delle varie facoltà». Tale compito è affidato essenzialmente all'educatore, il quale «rappresenta l'uomo futuro nel fanciullo» e deve quindi essere armonicamente sviluppato come personalità e cosciente che «molteplici debbono essere le cure per l'educazione», come sono «molteplici le tendenze umane».

Un aspetto veramente centrale e originale della pedagogia herbartiana è proprio questo legato alla «plurilateralità» dell'interesse che si sviluppa, da un lato, in una concezione plastica della vita del fanciullo, che sottolinea «il movimento» dell'«animo» del fanciullo, l'avvicendarsi del «concentramento» e della «riflessione», dall'altro, in una fatica educativa che nella stimolazione dei vari interessi infantili guarda alla creazione di un «ordine», all'affermazione di un «metodo» che renda chiari i contenuti delle esperienze e le loro associazioni. Chiarezza (legata alla scomposizione degli oggetti di studio nei loro «elementi») e associazione (che collega l'oggetto con altri simili e già «noti»), «sistema» (orientato alla connessione non empirica ma scientifica) e «metodo» (cioè l'applicazione attraverso esercizi) si presentano come i principi fondamentali intorno ai quali si struttura il

processo di insegnamento e costituiscono i «gradi formali» di esso.

La «pluralità» dell'interesse si sviluppa inoltre secondo le due traiettorie della «conoscenza» – attraverso l'acquisizione di rappresentazioni sempre nuove, articolate come conoscenza della molteplicità, delle loro «conformità a leggi» e dei loro «rapporti estetici» – e della «partecipazione», che riguarda l'«umanità» e la società, come il «rapporto di ambedue con l'ente supremo». Ma perché ciò avvenga è necessario che intervenga l'attenzione, vista come il momento «preliminare» ed «essenziale» della pedagogia, poiché proprio da essa dipende la crescita degli interessi del fanciullo e su di essa si fonda il concreto lavoro di insegnamento-istruzione, che si articola sull'«osservare, aspettare, ricercare, agire», «gradi» tipici dell'interesse.

L'istruzione si rivolge alle «cose», alle «forme» e ai «segni», cioè a «le cose stesse, le opere della natura, e dell'arte, gli uomini, la famiglia e gli Stati» da un lato, alle «astrazioni», come «le figure matematiche», i «concetti metafisici» dall'altro, infine alle «lingue». Essa deve procedere dal «semplice rappresentare» all'analisi, poi alla sintesi, in modo da congiungere organicamente il «particolare» all'«universale» e porre al centro tanto l'insegnamento scientifico-matematico, importante anche per la formazione etica del fanciullo attraverso l'acquisizione di un atteggiamento di ordine e di rigore, quanto quello storico-letterario, accentrato, per l'infanzia, nella lettura dell'*Odissea* che avvicina i fanciulli alle fonti della cultura occidentale.

Il lavoro scolastico viene teorizzato da Herbart in maniera attenta e capillare, cercando di saldare insieme le esigenze del Basedow con quelle del neoumanesimo humboldtiano, alla luce di alcuni presupposti pestalozziani. Accanto alla centralità della scienza e della letteratura si dispongono le varie discipline di studio, ma tutto deve essere dosato e organizzato in relazione alle esigenze individuali dell'alunno, senza pianificazioni troppo rigide ed uniformi. Il lavoro deve svolgersi secondo «episodi», in modo da offrire un sufficiente coordinamento degli argomenti e la possibilità di uno sviluppo più personalizzato dello studio, e secondo applicazioni «di esercizio», che permettano un recupero e un approfondimento delle nozioni apprese.

Un ruolo fondamentale nella didattica herbartiana viene riscoperto anche dall'educazione estetica il cui compito è quello di «far sorgere il bello

nella fantasia dell'allievo». Essa si svolge attraverso «la presentazione del soggetto», la «conversazione» su di esso che tiene «occupata in esso la fantasia» e la visione dell'opera d'arte. E ciò vale tanto per «un dramma classico» che per un brano di musica.

Le scuole secondarie, delle quali Herbart si è prevalentemente occupato, si devono distinguere in scuola tecnica e ginnasio, separate per obiettivi e programmi, ma per entrambi «l'attività ufficiale» che le caratterizza deve «inserirsi in un tutto». L'insegnante, a cui è affidato il buon funzionamento della scuola, deve essere colto e didatticamente preparato, capace di svolgere un lavoro scolastico graduale e organico, di rivolgersi ai ragazzi con «chiarezza e precisione». Inoltre dovrà essere un attento indagatore della individualità degli scolari, per poterli effettivamente guidare ed educare.

La posizione herbartiana si caratterizza anche per una decisa difesa dell'autonomia della scuola, rispetto allo Stato e alla Chiesa. Infatti nella scuola «opera una forza costante» che lo Stato può «utilizzare o guastare», ma «la cui natura non può trasformare» e che è connessa alla libera elaborazione della cultura. Così anche la Chiesa «voglia guardarsi dall'immischiarsi negli affari della scuola e scompigliare la cerchia, che essa non ha tracciato». L'educazione infatti non appartiene allo Stato, né alla Chiesa, ma alla famiglia, sostiene Herbart manifestando una posizione politico-educativa apertamente conservatrice, anche se giustificata dall'esigenza di difendere l'autonomia della scuola.

L'obiettivo fondamentale e finale dell'attività scolastica però, in sostanza, è quello di formare il carattere del giovane attraverso l'acquisizione di una «cultura morale» che «serve a *realizzare* l'insegnamento, che influirà nella ulteriore formazione del carattere dell'uomo ormai indipendente» ma anche «a produrre o a non produrre fin d'ora un principio di carattere, determinando o no all'azione».

Certamente la formulazione sempre un po' astratta e l'interesse spesso intellettualistico per i problemi della formazione giovanile, come pure l'eccessiva sistematicità delle sue teorizzazioni, rappresentano dei limiti abbastanza evidenti della concezione pedagogica di Herbart, ma essi non tolgono niente agli aspetti altamente significativi di questo pensiero, legati al forte impegno etico che caratterizza l'educazione, alla presenza di un interesse psico-pedagogico che lo rende assai moderno, alla capacità di aver

delineato un profilo teoretico assai chiaro e profondo della pedagogia e un quadro equilibrato ed essenziale della pratica educativa. Inoltre l'importanza storica della dottrina pedagogica di Herbart fu assai ampia. L'herbartismo si diffuse soprattutto in Germania, negli Stati Uniti ed in Italia, ponendo al centro del problema educativo il ruolo dell'insegnante e un preciso ordinamento dei processi di istruzione. In Germania si crearono due scuole, quella di Karl V. Stoy (1815-1885) a Jena e quella di Tuiskon Ziller (1817-1882) a Lipsia, che fondarono due «Seminari» per la formazione degli insegnanti e riviste pedagogiche di ispirazione herbartiana. La tradizione herbartiana continuò anche nel corso del Novecento, dove ebbe un illustre rappresentante in Otto Willmann (1839-1920) che si occupò in particolare di teoria della didattica. Negli Stati Uniti fu organizzato, da allievi dei «Seminari» di Jena e di Lipsia, uno «Herbart club» a New York, poi a Denver, e si avviarono numerose traduzioni e studi sull'opera di Herbart, specialmente nel decennio 1892-1901, influenzando anche, e non in maniera secondaria, la concezione pedagogica del giovane Dewey. In Italia furono legati all'herbartismo pedagogico soprattutto Antonio Labriola e Luigi Credaro (1860-1939) che nel 1900 pubblicò il primo studio italiano importante sulla pedagogia herbartiana.

4. *Le pedagogie borghesi in Francia, Inghilterra, Svizzera, Russia*

L'egemonia pedagogica della classe borghese si delineò nettamente in tutta Europa nel primo cinquantennio dell'Ottocento, attraverso un processo differenziato per aree nazionali, ma accomunato da ideali e principi che traevano esempio e forza dal lavoro di critica realizzata dall'Illuminismo, anche in relazione ai fini e ai mezzi dell'educazione nella società borghese in fase di espansione, come pure dalle realizzazioni educative della Rivoluzione e dell'Impero che guardarono all'impegno educativo dello Stato, attraverso la scuola, la propaganda, etc., risolto in direzione prevalentemente civile. Tra guerre napoleoniche, Restaurazione e spirito del Quarantotto (rivoluzionario e democratico, rivolto alla liberazione dei popoli) viene decisamente oltrepassato il modello educativo dell'*ancien régime*, caratterizzato da scuole elitarie, indifferenza per il popolo e delega alla Chiesa dei problemi formativi, e si configura il nuovo

modello: laico, statale e borghese. Ciò significa ispirato a un'ideologia laica, rivolto a formare il cittadino, coordinato dallo Stato e orientato intorno alla visione-del-mondo propria della borghesia (ispirata all'ordine sociale, all'etica del lavoro, alla gerarchia delle classi, al rispetto del diritto, etc.).

Tale egemonia assunse aspetti diversi nelle diverse aree nazionali: più articolata e conflittuale in Francia dove si svilupparono modelli assai differenziati a livello ideologico e filosofico, ma pur convergenti – in massima parte – intorno all'instaurazione di una compiuta società borghese, nella quale anche il popolo fosse parte attiva; più omogenea in Inghilterra, organizzata intorno a ideologie utilitaristico-evoluzionistiche anche se aperte a soluzioni più radicali (si pensi a Owen) e inserita in una realtà educativa che toccava il massimo della drammaticità, della quale politici e pedagogisti prendevano coscienza e che era prodotta dallo sviluppo capitalistico-industriale; più lenta e confusa nella sua evoluzione in Russia, dove l'ancora persistente struttura feudale della società viene producendo spinte al rinnovamento, anche pedagogico, in modo assai radicale, col populismo, con la lezione di Tolstoj (anche se questa si colloca nella seconda metà del secolo); più lineare in paesi come il Belgio e l'Olanda, che realizzano modelli più avanzati di educazione laica e borghese, o in Svizzera, dove si elaborano alcune pedagogie «di punta» nel primo cinquantennio del secolo XIX.

L'egemonia borghese non fu senza contrasti, che si manifestarono specialmente attraverso l'affermazione del socialismo utopistico e poi dell'anarchismo, ma tutto il secolo – e in particolare la sua prima metà – fu la fase di una vera crescita e affermazione della pedagogia borghese, cioè gestita dalla borghesia, congeniale ai suoi interessi e nutrita della sua ideologia, ma che pur ha prodotto un superamento delle concezioni anche educative dell'*ancien régime*, ha attuato un processo intenso di modernizzazione ed ha delineato nella società moderna istanze di democrazia e di emancipazione anche nelle classi subalterne, che hanno prodotto – a loro volta – pedagogie ancora più innovatrici e radicali (come saranno quelle socialiste, quelle anarchiche, quelle libertarie).

In Francia, con l'avvio della Restaurazione, si vengono costruendo pedagogie tradizionalistiche e spiritualistiche. Con Joseph de Maistre (1753-1821) è il tradizionalismo filosofico e politico (contrario alla rivoluzione, teorico del diritto divino e del principio di autorità, orientato

verso la teocrazia) che auspica una riforma anche educativa che riporti individui e società nell'alveo della tradizione, di cui la Chiesa e il Papa sono i depositari, come sostiene in *Del Papa* (1819) e nelle *Serate di San Pietroburgo* (1821). Con Benjamin Constant (1767-1830) è invece il liberalismo che si impone come ideologia-guida della società moderna: per il suo rispetto per l'individuo, per il suo richiamo alla «libertà dei moderni», intesa come libertà civile di idee, di associazione, di scambio, di cui è però portatore l'individuo, che va – quindi – rispettato e posto a baricentro di tutta la vita sociale, anche di quella che investe il problema educativo. In una posizione intermedia tra tradizionalismo cattolico e liberalismo si colloca il cattolicesimo liberale di Felicité-Robert de Lamennais (1782-1854) che, appellandosi al senso comune, restaura un ordine tra i valori e impone ad essi una validità universale, e riafferma la priorità dell'esistenza di Dio, ricavando poi da queste verità anche un forte impegno educativo che ne riconfermi la validità attraverso un libero riconoscimento razionale. La sua riforma pedagogico-religiosa trovò attuazione nelle pagine della sua rivista «L'Avvenire» (1830-31) e negli scritti *Sull'educazione del popolo* (1818) e *Sulla religione considerata nei suoi rapporti coll'ordine politico e civile* (1825-26).

Sul fronte dello spiritualismo si collocò, invece François-Pierre Maine de Biran (1766-1824) che per superare le analisi fisiologiche e naturalistiche dell'uomo attuate dagli *idéologues*, si richiamò all'autonomia e priorità della coscienza, dando vita a una psicologia antisensistica e non-empiristica, che faceva centro sulla nozione di io-coscienza e da quella ricavava principi etici e pedagogici. La sua antropologia – esposta in *Nuovi saggi di antropologia* (1823-24) – parte dall'irriducibilità e soggettività/individualità della coscienza, in cui sono iscritti principi etici e religiosi che devono divenire i *Leitmotiven* della stessa formazione dell'uomo. Sempre sul terreno strettamente filosofico si colloca anche Victor Cousin (1792-1867), rappresentante dell'eclettismo, che si richiama a una formazione scolastica che faccia centro sulla filosofia e che ne ripercorra il processo storico, accogliendo dai vari sistemi le loro specifiche dimensioni di verità. Cousin rivestì, in Francia, anche cariche educative di rilievo – fu direttore della Scuola Normale, fu Ministro della Pubblica Istruzione – attraverso le quali ha lasciato un'orma stabile nella scuola francese, soprattutto nel Liceo.

Ma in Francia, in quegli anni, prendevano corpo anche altre teorie pedagogiche, di impianto più radicale e assai più legate alla tradizione illuministico-rivoluzionaria che non a quella della Restaurazione. Con Comte – su cui ci soffermeremo nel paragrafo sesto – si viene elaborando una pedagogia di tipo positivistico, laica, razionalistica, scientifica, che esige una profonda riforma della scuola e l'elaborazione di nuovi modelli formativi in modo da render funzionale l'educazione allo sviluppo della società industriale. Con Fourier e Proudhon – come vedremo nel paragrafo sesto – si viene elaborando un socialismo utopistico che è una delle voci più radicali di innovazione anche educativa dell'Ottocento europeo, che reclama una vocazione utopica per la pedagogia e un ruolo centrale per l'instaurazione e il funzionamento della «società liberata», caratterizzata da un forte spirito comunitario.

Il panorama educativo – a livello ideologico-teorico – è assai articolato nella Francia della Restaurazione e della Rivoluzione «gloriosa» (1830) che vede affermarsi la borghesia come classe egemone e ideologicamente agguerrita anche sul piano educativo, ma pur esposta alle critiche di opposizioni assai nette, che vanno dal tradizionalismo cattolico al socialismo utopistico. Tuttavia la Francia realizza – in tal modo – le posizioni più varie e più ricche della pedagogia del primo Ottocento manifestando così anche il forte dinamismo che alimenta la sua cultura e la sua politica.

In Inghilterra il quadro è – ad un tempo – più lineare e più drammatico. Più lineare nella teoria, più drammatico nella pratica. Le teorie pedagogiche ruotano attorno all'empirismo, ora in chiave utilitaristica – con Jeremy Bentham (1748-1832) e James Mill (1773-1836) – ora in chiave positivistica ed evoluzionistica – con John Stuart Mill e Herbert Spencer, soprattutto. L'utilitarismo guardava a una educazione (o rieducazione, in relazione ai «criminali») non coercitiva, ma che promuovesse la partecipazione del soggetto, stimolandone bisogni e aspettative. Partendo dal piacere era possibile ottenere frutti migliori anche nell'ambito dell'apprendimento, come pure la formazione umana veniva coordinata soprattutto dal «bene sociale». Attraverso il principio dell'utilità l'empirismo elaborava una teoria sociale (e anche una teoria della formazione, una educazione) che superasse – realisticamente – la humiana «morale della simpatia», poiché proprio partendo dall'utile era possibile

costruire un'intesa effettiva tra gli uomini. Il Positivismo e l'evoluzionismo – come vedremo nel paragrafo sesto – ripresero e rielaborarono a contatto con le scienze fisico-naturali e con la loro riflessione epistemologica i principi di una pedagogia empiristica, indicandola così come un modello nazionale di pedagogia, capace di acquistare – però – sempre più credito e attenzione in tutta Europa con la diffusione del Positivismo, di cui Stuart Mill e Spencer furono – in due diverse direzioni: logica e metodologica l'uno, naturalistico-metafisica l'altro – due alfieri.

Su posizioni di totale alterità rispetto ai modelli empiristici di pedagogia si collocò il pensiero di William Godwin (1756-1836), il grande teorico dell'anarchismo, che nel suo capolavoro del 1793 – *Indagine sui principi della giustizia politica* – sottolinea il carattere di corruzione insito in ogni vincolo di autorità (nella famiglia, nella società civile, nello Stato) e nella proprietà privata, indicando come principio per edificare una nuova società quello dell'uguaglianza che deve essere promossa, in particolare, dall'educazione. «L'azione educativa dovrebbe consistere in un metodo razionale inteso ad avvicinare le giovani menti ai sani principi della virtù e della saggezza», attraverso un metodo libertario, non costrittivo, e attraverso istituzioni non statali, ma libere, affidate alle iniziative di gruppi e di maestri che lavorano per «insegnare la libertà». Con Godwin prende corpo quel filone anche pedagogico che sarà al centro dei dibattiti più radicali nell'Ottocento europeo e delle correnti politiche più rivoluzionarie, degli anarchici (da Stirner a Bakunin) e dei socialisti utopisti (come in Owen su cui ci soffermeremo nel paragrafo sesto).

Intanto alcuni filantropi intervenivano a cercare di migliorare la situazione educativa delle classi inferiori. Già nel 1780 il reverendo Robert Raikes (1735-1811) aprì a Gloucester una «scuola domenicale» per i poveri, insegnando a leggere e scrivere leggendo la *Bibbia*. Poi Andrew Bell (1753-1832) avviò il modello del mutuo insegnamento, realizzando classi per i poveri in cui i più grandi e avanzati insegnavano a quelli più piccoli e più indietro e presentando tale metodo come economico ed efficace per insegnare a leggere (*Un esperimento di educazione*, 1796). Successivamente Joseph Lancaster (1778-1838) riprese il metodo di Bell e aprì una scuola a Londra, favorendo però iscrizioni più numerose e arrivando nel 1804 a 700 alunni. L'insegnamento era affidato a un «monitore» (*monitor*), a un ragazzo già istruito e più bravo, che coordinava il lavoro di apprendimento per

settori, all'interno di un unico stanzone con fino a 100 tavoli e con alle pareti grafici e cartelloni. I finanziamenti per la scuola venivano dalle sottoscrizioni. Anche se notevoli furono gli attacchi frontali a Lancaster per i suoi legami con i quaccheri e col loro pacifismo e anticonformismo, da parte dei *tories*, purtuttavia il sistema si diffuse in Inghilterra e in Europa, in Francia (nel 1820 tali scuole erano già 1500), in Svizzera, in Italia, in Spagna, in Russia, in America dove fu lo stesso Lancaster a introdurlo nel 1818. Per i figli dei borghesi – come vedremo – si organizzarono scuole private (soprattutto) gestite con forte spirito tradizionalista, anzi spesso di casta, e organizzate secondo una disciplina assai severa e secondo un lavoro scolastico «rigido» e ispirato ai criteri del classicismo.

Altro paese impegnato in una rielaborazione dei principi pedagogici, anche sotto l'influenza di Pestalozzi, fu la Svizzera che vide attivi due pedagogisti di rilievo, Albertine Necker de Saussure (1766-1841) e Padre Jean-Baptiste Girard (1765-1850). La Necker pubblicò dal 1835 al 1838 *L'educazione progressiva*, un saggio nato dall'osservazione dei propri figli e da una ricca cultura, alimentata anche dalla sua vicinanza a Madame de Staël e al Sismondi. La Necker ha una visione dell'educazione come processo costante di formazione, aperto e rivolto al perfezionamento di sé: l'educazione è progressiva e dura tutta la vita, anche se si scandisce soprattutto secondo tre tappe: quella dell'infanzia (che non si compie se non attraverso l'azione di altri soggetti), quella dell'adolescenza (che vede collaborare educando e autorità educative), quella della giovinezza (che è ormai autoeducazione). Il culmine dell'educazione è la formazione di un'umanità dispiegata che nella religione trova il proprio traguardo. Fortemente influenzata dalle idee di Kant (del Kant morale) la pedagogia della Necker è del tutto antirousseauiana: del pensatore ginevrino nega l'ottimismo e l'idea di educazione negativa e contrappone a queste tesi la visione cristiana dell'uomo (come peccatore e corrotto) e dell'educazione (come intervento di un'autorità che serve a liberare la spiritualità dell'allievo). Un'attenzione particolare la pedagogista svizzera dedica poi alla donna e al suo fondamentale ruolo educativo (riconosciuto già da Pestalozzi) nella famiglia, come sposa e come madre, e alla prima infanzia, di cui studia, soprattutto, il comportamento morale, sottolineando la funzione formativa, in questo campo, della simpatia e dell'esempio, che dall'ambito familiare investono la società nel suo complesso.

Padre Girard fu un francescano che si interessò ai problemi educativi della Svizzera, soprattutto in ambito popolare, applicò il metodo del «mutuo insegnamento», si avvicinò a Pestalozzi, anche se – dopo il 1815 – fu emarginato per le sue idee troppo avanzate. Chiuse la sua scuola a Friburgo, si dedicò per dieci anni agli studi e solo nel 1834 poté riprendere il suo lavoro di organizzatore scolastico e pedagogico. Tra le sue opere quella che ebbe maggiore risonanza e successo fu *Dell'insegnamento regolare della lingua materna nelle scuole e nelle famiglie* del 1844, che affrontava il tema forse centrale della pedagogia di Girard: l'insegnamento delle lingue. La lingua deve essere alla base di ogni insegnamento e deve essere appresa dai bambini secondo un metodo «materno» (che usi parole di riferimento a esperienze e cose conosciute), il quale esige una lezione non passiva (fatta di regole e di esercizi) ma attiva, che reinventi il sapere che il bambino deve apprendere. Sia pure appesantito da molte pedanterie, il *Corso educativo di lingua materna*, altra opera fondamentale di Girard (1845-48), sollecitò una didattica non formalistica, che guardava soprattutto alla formazione del pensiero e della mente infantile in genere.

In Russia solo all'inizio del XIX secolo si attuò un sistema scolastico statale e si elaborarono regolamenti e statuti per i vari tipi di scuola, da quelle parrocchiali alle distrettuali, ai licei, alle università, dove l'istruzione era laicizzata quasi completamente. Con la politica reazionaria di Nicola I le scuole, specialmente superiori, furono precluse ai borghesi, mentre per iniziativa di privati si svilupparono scuole per l'infanzia. In questo quadro di profonda arretratezza si inserirono le rivendicazioni di un'educazione dell'infanzia di V.F. Odoevskij (1803-1869) e di V.G. Belinskij (1811-1848) e, dopo il Sessanta, le critiche dei rivoluzionari democratici come N.G. Černyševskij e dei populisti con K.D. Usinskij (1824-1870), che guardava a un riscatto del popolo attraverso l'apprendimento della lingua materna e lo sviluppo morale nel lavoro, di cui il maestro deve essere l'esempio. Ma fu soprattutto Lev Nikolaevič Tolstoj (1828-1910), il grande romanziere, a elaborare una pedagogia assai originale e radicale, erede diretta del libertarismo di Rousseau, portata alle sue estreme conseguenze. Fu nel 1861 che, nella sua tenuta di Jasnaja Poljana, aprì una scuola per i figli dei contadini, chiusa poi dalla polizia. Nel 1871 aprì un seminario per insegnanti e dal '72 al '74 compose i *Quattro libri di lettura* e

l'articolo *Sull'istruzione popolare*. Negli anni successivi si dedicò, in particolare, ad affrontare problemi politici e religiosi, incorrendo nella scomunica del Santo Sinodo (1886). Per Tolstoj l'educazione è formarsi alla libertà attraverso la libertà. Così la scuola deve essere una palestra di libere attività, il maestro deve abbandonare ogni atteggiamento repressivo e dirigistico, lo studio deve partire dall'interesse, la disciplina deve farsi autodisciplina.

La formazione deve essere una libera maturazione e la stessa istruzione deve avvenire senza costrizioni né formalismi, in un'atmosfera gaia, di lavoro liberamente scelto e quindi di libera responsabilità. Tale scuola è necessaria soprattutto per il popolo, per portarlo nella scuola e aiutarlo ad autoformarsi, attraverso apprendimenti finalizzati, utili (la lingua e il far di conto), anche se i valori etici ed estetici devono trovar posto nella scuola popolare, attraverso composizioni e letture, attraverso la prassi della solidarietà e della fratellanza. La pedagogia tolstojana – così libertaria, così anarchica – è stata a lungo sottoposta a severe censure e solo più di recente, prima dall'attivismo (che ne ha valorizzato lo spontaneismo, l'attenzione ai diritti del bambino) poi dai descolarizzatori (che sottolineano la critica della pedagogia tradizionale e la messa in crisi del suo modello di scuola, guardando a una scuola aperta, senza regole prestabilite) è stata valorizzata come una delle grandi voci – e una delle più eretiche, delle più radicali – della pedagogia ottocentesca e (proprio per questo suo radicalismo) ancora attuale.

5. *La pedagogia italiana del Risorgimento*

Un'intensa attività pedagogico-educativa attraversò anche la prima metà dell'Ottocento italiano, in quella fase di notevole sviluppo politico che interessò i diversi stati italiani (soprattutto il Centro-Nord) e venne costruendo il processo di unificazione. In questa fase – che è stata definita del Risorgimento – si delinearono iniziative educative, progetti di riforma scolastica, posizioni pedagogiche assai articolate, che attivarono un ricco dialogo sui temi e i problemi educativi, intessendovi anche forti spinte ideologiche. Le diverse posizioni si catalizzarono intorno allo spiritualismo cattolico e cattolico-liberale in particolare e intorno alla tradizione laica del pensiero liberale e, soprattutto, democratico. Per ricostruire le diverse

posizioni e quindi il pluralismo e la conflittualità di modelli propri della pedagogia del Risorgimento, possiamo soffermarci su quattro aspetti: 1) l'educazione pubblica così come si viene definendo sul fronte laico (da Cuoco a Cattaneo); 2) lo spiritualismo di Rosmini e di Gioberti; 3) le tesi dei cattolico-liberali; 4) il riformismo educativo di Aporti e Mayer relativo agli asili infantili.

Il quadro che emerge da questa ricostruzione è contrassegnato da un forte impegno ideologico-politico, in quanto si guarda alla formazione di un uomo-cittadino capace di farsi soggetto responsabile in una società che viene trasformandosi in senso liberal-democratico e industriale, ma anche da una conflittualità di modelli che proprio dal terreno ideologico-politico traggono le loro identità. Centrali sono poi anche i problemi scolastici affrontati per rendere l'istituzione-scuola più funzionale ai suoi nuovi compiti, come scuola per tutti e formatrice dell'uomo-cittadino, rielaborando (come vedremo) strumenti didattici e quadri organizzativi. Infine c'è un impegno a «pedagogizzare la società», a renderla tutta quanta formativa e organicamente strutturata in vista dell'educazione dell'uomo-cittadino (si vedano, in particolare, le tesi di Capponi, ma anche quelle – almeno in parte – di Cattaneo e di De Sanctis).

L'educazione pubblica da Cuoco a Cattaneo. Nel clima di risveglio civile e di rinnovamento istituzionale che sempre più si viene determinando dopo il 1815 si venne formando un indirizzo pedagogico ispirato ai principi liberali/democratici, profondamente convinto del ruolo sociale e politico dell'educazione e rivolto al potenziamento di riforme educative che agiscono in direzione laica e in vista di una valorizzazione del sapere scientifico. Da Cuoco a Romagnosi, a Cattaneo si sollevano infatti alcuni problemi centrali dell'educazione moderna e viene a costituirsi una linea di riflessione pedagogica che, se pure non riuscirà ad affermarsi come egemonica attraverso le lotte culturali e politiche del Risorgimento, nondimeno agirà profondamente sulla pedagogia italiana dell'Otto-Novecento, rappresentando in essa un modello alternativo e più radical-democratico rispetto a quello della pedagogia ufficiale, di indirizzo liberale, ma fortemente autoritaria e classista nelle sue realizzazioni di politica scolastica.

Vincenzo Cuoco (1770-1823), avvocato napoletano, partecipò alla vita della Repubblica partenopea del 1799. In esilio a Milano scrisse il celebre

Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799 (1801) nel quale sviluppava una sua critica all'astratto rivoluzionarismo illuministico-giacobino e si richiamava invece ad un'analisi più attenta e circostanziata della possibilità di promuovere un'azione rivoluzionaria in condizioni storiche determinate ed in relazione alle tradizioni tipiche dei vari popoli. Solo in tale contesto di fedeltà al patrimonio storico di un popolo la rivoluzione può aver successo ed essere non soltanto distruttiva, ma profondamente innovativa. Nel saggio su *Platone in Italia* Cuoco riprendeva temi vichiani e li diffondeva nei cenacoli della cultura lombarda nei primissimi anni dell'Ottocento. Tornato a Napoli, sotto Giuseppe Bonaparte ebbe importanti incarichi pubblici, fino a divenire Consigliere di Stato e direttore del Tesoro. In questo periodo stese i suoi scritti pedagogici, sollecitati dai suoi stessi impegni pubblici, quali il *Rapporto al re Gioacchino Murat* e il *Progetto di decreto per l'ordinamento della pubblica istruzione* (1809). Quest'ultima proposta non fu accettata ma influenzò ampiamente le varie realizzazioni scolastiche nel napoletano e altrove in Italia. Nel *Rapporto* Cuoco afferma che «l'istruzione, perché sia utile, deve essere: 1. *universale*; 2. deve esser *pubblica*, deve essere *uniforme*». Per «universale» intende una istruzione che comprenda «tutte le scienze, tutte le arti». «Pubblica» va intesa come organizzazione di «un'istruzione per tutti, una per molti, una per pochi. La prima non deve formare del popolo tanti sapienti, ma deve istruirlo tanto quanto basta perché possa trarre profitto dai sapienti. Quella di pochi è destinata a conservare e promuovere le scienze». Per «uniforme» va intesa una istruzione ben regolata e uguale in tutto lo Stato, controllata da funzionari che dipendono dal governo e resa omogenea anche nei libri di testo, negli orari, nei programmi. Tale istruzione si articola in tre gradi. Quello «primario» che riguarda l'istruzione «necessaria a tutti gli uomini» e verte su «leggere, scrivere, le prime operazioni dell'aritmetica e la morale»; è «gratuita» e presente «in ogni comune»; affidata ad un sufficiente numero di maestri ben pagati e aggiornati sui nuovi metodi didattici (come quello di Pestalozzi). Il grado «medio» è riservato a pochi e caratterizzato dall'ampiezza delle «cognizioni» (dalle «lingue» alla «fisica») deve però formare non «un libro, ma un uomo»; dovrà privilegiare le scienze «più necessarie alla vita». Infine il grado «sublime» o universitario è basato sulla specializzazione delle varie scienze e su «uno studio più lungo e più minuto», che introduce alla formazione nelle varie professioni liberali. La

concezione pedagogica di Cuoco rispecchia fedelmente le esigenze di separare l'istruzione del popolo da quella delle classi dirigenti e di specializzare quest'ultima in senso «scientifico», esigenze tipiche della borghesia emergente come classe politica. Tale concezione si caratterizza anche per un atteggiamento storicistico rispetto ai problemi dell'istruzione, che esigono di esser risolti in sintonia con le tradizioni dei vari popoli. Ma sono soprattutto i caratteri di laicità e di impegno per l'educazione popolare che, pur nei loro limiti, costituiscono gli elementi più innovatori della riflessione pedagogica di Cuoco.

Giandomenico Romagnosi (1761-1835) fu consultore al Dicastero della Giustizia a Milano dal 1806 e visse a stretto contatto con l'amministrazione napoleonica in Italia, in modo da riprendere e sviluppare nei suoi scritti pedagogici gli elementi di laicità e di rinnovamento delle istituzioni e dei *curricula* educativi che la politica napoleonica veniva introducendo anche in Italia. Tali riflessioni pedagogiche appartengono però prevalentemente al periodo successivo, quello vissuto tra molteplici difficoltà negli anni della Restaurazione, e sono contenute sia nell'opera che è considerata il capolavoro di Romagnosi *Dell'indole e de' fattori dell'incivilimento* (1832) sia in alcuni scritti minori, quali i saggi *Che cos'è la mente sana?* (1827) ed *Educazione mentale* (1829). Gli aspetti fondamentali della pedagogia di Romagnosi sono legati alla valorizzazione della «educazione sociale» (intesa come partecipazione delle giovani generazioni alla cultura della comunità in cui vivono, in modo che il loro apprendimento delle varie tecniche dell'«incivilimento» sia più ricco e più celere, poiché «ogni anno della sua età equivale a secoli della vita de' suoi antenati») e alla formazione della «mente sana». Romagnosi vedeva l'educazione della «mente» come sintesi di ricettività e creatività, attraverso la congiunzione di «sensazioni» e «senso logico» che ne sviluppavano le capacità, ma rispettava, al tempo stesso, le caratteristiche della mente infantile, connotata da una «razionalità virtuale» piuttosto che «attuale» ed educabile attraverso la «ragionevolezza» che si manifesta attraverso il «sentire discreto», il «tendere determinato» e il «concepire qualificato». Accanto a queste considerazioni psicologico-didattiche Romagnosi elaborò anche un organico progetto di educazione nazionale, contenuto nell'opera *Della costituzione di una monarchia nazionale rappresentativa*, uscita anonima nel 1815. La scuola primaria dovrà essere gratuita e comune a

tutti fino al settimo anno e dovrà riguardare il leggere e lo scrivere e il far di conto con l'aggiunta di un catechismo nazionale per i maschi e filatura-tessitura per le femmine. Fino al dodicesimo anno la scuola preparatoria sarà invece a pagamento e riservata ai ceti medi. Tra i 12 e i 18 anni l'istruzione sarà improntata all'insegnamento delle scienze e alla formazione pratica del giovanetto. Tale istruzione dovrà procedere gradualmente dai sensi alla fantasia, alla ragione, che rappresenta il punto culminante della formazione intellettuale, in quanto sviluppa «una *indefinita memoria* delle idee individuali alle quali furono associate». Anche in pedagogia Romagnosi, pur largamente legato alle prospettive illuministiche di una educazione pubblica, laica e scientifica, tende a superare il suo originario sensismo ed a mettere in rilievo, attraverso la socialità dell'apprendimento e il graduale potenziamento del passaggio dal senso alla ragione, una funzione più attiva della mente.

Nella vasta e ricca produzione di Carlo Cattaneo la pedagogia occupa un posto, se non centrale, costante e significativo. Nato a Milano nel 1801, Cattaneo svolse un'intensa attività di giornalista e di studioso e col suo «Il Politecnico» (1839-45 e poi 1860-63) lasciò un'impronta nella cultura italiana, sollecitandola a caratterizzarsi in senso scientifico e laico. Intensa fu anche la sua partecipazione alle vicende politiche, specialmente nel 1848. Morì a Lugano nel 1869. Dall'articolo del '24 *Sull'istruzione nazionale*, ai vari scritti degli anni Trenta, agli scritti *Sull'ulteriore sviluppo del pubblico insegnamento in Lombardia* (1848), *Sulla riforma dell'insegnamento superiore nel Ticino* (1852) e *Sul riordinamento degli studi scientifici. Lettera al Senatore Matteucci* (1862), la riflessione cattaneana sull'educazione presenta alcuni caratteri ricorrenti e fondamentali: 1) l'affermazione del valore dell'istruzione nella formazione di ogni uomo e cittadino; 2) la valorizzazione del fine pratico dell'istruzione, anche delle stesse lingue morte; 3) la priorità dell'insegnamento scientifico e la formazione di una mentalità scientifica come tipica dell'uomo moderno; 4) l'organizzazione delle scuole secondo precisi criteri di specializzazione; 5) il richiamo ad una centralità dell'educazione nei processi di elevazione civile delle varie classi sociali e della nazione intera. In particolare, tipicamente cattaneano è il porre l'accento sulla funzione educatrice della scienza e della tecnica che devono ispirare un moderno *curriculum* di studi. Si dovranno così aprire scuole di agraria e di ragioneria, di chimica e di meccanica, nelle quali

l'apprendimento avverrà anche attraverso l'attività di «laboratorio», poiché, ad esempio, «se con la lettura dei libri e la vista delle più mirabili operazioni si può *intendere* la chimica, solo nelle perseveranti fatiche del *laboratorio* si può veramente *impararla*». Riprendendo poi esplicitamente alcuni spunti del Romagnosi, Cattaneo sottolinea l'importanza dei processi sociali nell'apprendimento. Ciò implica un costante riferimento storico e civile della cultura e dell'istruzione, oltre che una concezione collaborativa della scienza che può «assopir tutte le ire, disarmar tutte le vendette, stringere in consorzio fraterno tutte le genti». La visione pedagogica di Cattaneo è legata al suo ottimismo tardo-illuministico, ma nutrita anche di una precisa consapevolezza del valore «politico» dell'educazione e delle funzioni storico-sociali che vengono a potenziare le varie scienze.

Alla luce di questi principi generali Cattaneo abbozza anche un progetto di riorganizzazione degli studi che prevedeva una Elementare minore e una Elementare maggiore per passare poi al Liceo e metteva in rilievo il ruolo non preminente del latino e valorizzava invece quello della scienza, della geografia e della storia. Anzi, al terreno storico viene ricondotto anche l'insegnamento stesso della filosofia, che «dovrebbe comprendere, non le solite insolubili controversie di metafisica e di psicologia, ma quelle materie che Romagnosi chiamava *Filosofia civile* e quelle che nelle scuole del Regno d'Italia si chiamavano *Istituzioni civili*».

La pedagogia di Rosmini, Gioberti e Mazzini. I due filosofi dello spiritualismo costruiscono una filosofia dell'educazione di orientamento metafisico, anche se profondamente intrecciata alle istanze di riforma religiosa e politica, che i due autori vengono manifestando nei loro scritti della maturità, e specialmente sensibile ai problemi che travagliano la cultura cattolica a loro contemporanea, primo fra tutti quello del rapporto tra autorità e libertà. Certamente, anche nella loro pedagogia restano assai sensibili limitazioni alle ispirazioni di carattere liberale, ma il pensiero pedagogico dei due autori si manifesta, nel quadro dell'Ottocento italiano pre-unitario, come percorso da vivaci istanze di rinnovamento, di apertura verso il mondo moderno e le sue richieste di libertà. Rosmini e Gioberti non rappresentano l'ala più avanzata dello schieramento cattolico-liberale, ma rompono per molti aspetti con la tradizione educativa cattolica, egemonizzata dai Gesuiti, ed avviano una riflessione educativa di orientamento spiritualistico che ha avuto, almeno in Italia e anche in tempi

abbastanza recenti, una significativa fortuna.

Antonio Rosmini (1797-1855) – il grande rappresentante dello spiritualismo personalistico ottocentesco, il cui pensiero si ispira a una revisione in senso agostiniano del criticismo di Kant, di ispirazione ontologistica – ha dedicato alla pedagogia tre scritti importanti: nel 1826 il saggio *Sull'unità dell'educazione*; nel 1839 l'opera fondamentale *Del supremo principio della metodica*, rimasta incompiuta; nel 1854 alcuni articoli: *Della libertà d'insegnamento*. Nel saggio giovanile sostiene che l'educazione deve «essere una e coerente con se medesima» e che tale unità è raggiungibile solo attraverso l'elemento religioso che deve dominare (che non significa però esaurire) i vari processi formativi ed istruttivi. Solo con l'avvento del Cristianesimo tale unità, secondo Rosmini, si impose nell'ambito educativo «perché pose in mano all'uomo il regolo onde misurare le cose tutte e sia il fine ultimo a cui indirizzarle». Inoltre «in tre maniere secondo l'intenzione e lo spirito del Cristianesimo vuole avere *unità* l'educazione degli uomini: unità del suo *fine*, che è il principio stesso di ogni unità, ed il carattere essenziale dell'educazione cristiana, unità nelle *dottrine*, alle quali si fa applicare la gioventù, o sia sul sistema degli oggetti della istruzione; e finalmente unità nelle *potenze*, che debbono tutte venir penetrate, per così dire, ed attuate dalle apprese dottrine o sia unità nel metodo d'insegnamento» scrive in *Sull'unità dell'educazione*.

In netta opposizione al sensismo settecentesco Rosmini sostiene anche la necessità di accordare l'insegnamento all'«ordine delle cose fuori di noi» in modo da «aggiustare a quelle le menti e gli animi». Tale orientamento verso l'ordine oggettivo come «supremo principio della umana educazione» (che è poi l'applicazione pedagogica della sua gnoseologia) esige l'introduzione «come essenziale e necessaria», della conoscenza e dell'amore di Dio nello spirito umano. Accanto a questi aspetti più direttamente legati all'ontologismo spiritualistico di Rosmini l'opera contiene anche l'affermazione del valore dell'individualità, in quello che ha «di proprio», cioè «il temperamento, il genio, il fine dell'individuo», e quella del «formare il cuore dell'uomo» come obiettivo centrale dell'educazione, che manifestano nel roveretano un'apertura verso la cultura romantica e liberale.

Nello scritto elaborato nel 1839 si sviluppa, al posto di una teorizzazione filosofico-teologica dell'educazione, un'osservazione più

diretta soprattutto della mente infantile, che Rosmini vede come caratterizzata dalla «benevolenza» e dall'istinto «di piacere, poiché piena di vita e di sensibilità» e successivamente, nell'età della puerizia, come dominata da intelletto e sentimento, da «idealità» e «realità». La conseguenza pedagogica è evidente: si deve usare ogni mezzo educativo che rispetti la specificità della vita psichica infantile, la sua libertà e la sua «benevolenza». In queste pagine sono presenti anche alcuni echi rousseauiani, come quando parla di ciò che «in ciascuna età il fanciullo fa da se stesso» e di ciò che, collateralmente, l'educatore deve fare nell'ambiente «intorno a lui», oltre che annotazioni abbastanza fini di psicologia dell'infanzia (come ad esempio, le belle osservazioni sul riso del bambino nei primi mesi di vita). Oltre a ciò Rosmini individua il «supremo principio della metodica» nel metodo deduttivo che parte dal generale per applicarsi poi ai casi particolari e che appare fecondo nello studio di ogni disciplina. Così il filosofo roveretano raccomanda, come regola generale, di «rappresentare alla mente del fanciullo» gli «oggetti» che appartengono al «primo ordine di intellezioni», cioè ai pensieri puri e generali, poi quelli del «secondo», del «terzo» ordine, e così via, in modo che «non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare un'intellezione di second'ordine senza essersi prima assicurati che la sua mente fece le intellezioni, a quelle rispettive, del primo ordine». Tale procedimento esclusivamente logico-analitico del metodo, abbastanza estraneo alle scoperte della psicologia dell'infanzia, viene corretto, in altre opere, da Rosmini stesso, quando afferma, ad esempio, la necessità tipica della psiche infantile di partire sempre dal concreto e dal particolare, anche per conoscere gli aspetti più generali di un determinato oggetto.

Un aspetto più strettamente conservatore hanno invece gli articoli sulla libertà di insegnamento che rivendicano alla Chiesa il diritto di insegnare e si oppongono con decisione ad ogni monopolio statale nell'ambito della scuola. La Chiesa, infatti, «ha un dovere e un diritto divino d'amministrare universalmente tutti, e governati e Governi» e quindi le spetta, per la sua stessa natura, il diritto della libertà di insegnamento. Tale diritto riguarda però soprattutto la formazione religiosa, poiché «le altre parti dell'istruzione e della educazione, sia pubblica sia privata, non sono punto d'esclusivo diritto del clero, ma questi rimane, rispetto ad esse, nel diritto comune del libero insegnamento». La posizione rosminiana appare, anche

in questi scritti più direttamente connessi alle battaglie ideologiche (accesesi intorno alla libertà di insegnamento dopo l'approvazione in Piemonte delle leggi Siccardi che limitavano il potere della Chiesa in materia religiosa ed educativa), come cautamente mediatrice tra esigenze ecclesiastiche e richieste liberali.

Vincenzo Gioberti (1801-1852) – l'altro rappresentante dell'ontologismo, risolto in forme più spinoziane – ha trattato di educazione sia indirettamente nei suoi scritti politici, sia direttamente in alcuni capitoli della *Introduzione allo studio della filosofia* (1840). Anche in Gioberti c'è un'esplicita difesa dell'educazione cristiana e cattolica: «Il Cristianesimo, intento al sublime ufficio di perfezione e a ingentilire gli uomini, è l'educazione del genere umano in ordine alla vita avvenire» e la Chiesa realizza tale ufficio specifico attraverso l'insegnamento (il catechismo) e la disciplina (i canoni). Nei tempi moderni l'educazione da ecclesiastica si è fatta privata ed hanno prevalso dottrine naturalistiche in pedagogia (Rousseau) e principi di libertà d'insegnamento nell'organizzazione dell'istruzione. Gioberti aderisce esplicitamente alle esigenze moderne di un'educazione pubblica gestita dallo Stato, opponendosi al monopolio tradizionale dei Gesuiti e ai loro metodi educativi (perché l'educazione «affidata a soli ecclesiastici basta a disciplinar dei monaci, non basta a far dei cittadini») e respinge invece le tesi libertarie di Rousseau (fondate su una «falsa base», la bontà della natura umana) sia quelle dei liberali in materia di politica scolastica. L'educazione nei tempi moderni non può esser più «domestica» poiché si tratta di formare dei cittadini, né essere affidata a privati, ma soltanto allo Stato, secondo il modello degli antichi. In questa decisa affermazione è presente una chiara eredità del pensiero illuministico, che si era battuto per sottrarre l'educazione al clero e ai privati e rivendicare la superiorità dell'educazione pubblica. Tale educazione deve essere diretta verso gli «ingegni più eletti», ma deve anche rivolgersi al popolo, in quanto il leggere e lo scrivere sono necessari per realizzare una società che veda la partecipazione ai problemi politici di tutti i cittadini attraverso la stampa. L'obiettivo pedagogico di Gioberti è decisamente progressista e legato ad un preciso assorbimento dei postulati fondamentali della politica scolastica (e non solo scolastica) del liberalismo moderno (libertà di stampa, educazione pubblica, educazione popolare). In Gioberti non c'è né una opposizione al mondo moderno né il

tentativo di operare un compromesso tra conservazione e progresso (come accade in Rosmini), ma un coraggioso schierarsi, pur senza abrogare ai fondamenti metafisici e teologici del proprio sistema filosofico, con le richieste di libertà, e anche di democrazia, che caratterizzano gli schieramenti borghesi più avanzati della cultura e della politica del Risorgimento. Con Gioberti siamo già nell'ambito di un cattolicesimo liberale.

Ad uno spiritualismo etico e laico si ispirò il pensiero di Giuseppe Mazzini (1805-1872) che, in campo pedagogico, si distinse per il suo ruolo di «apostolo» e di educatore del popolo, come pure per il suo richiamo all'unione di Dio, azione e dovere e a quella di pensiero e azione che devono costituire i principi di una «religione dell'umanità», la quale deve farsi attivo principio politico vissuto nell'ideale della Patria, come sostiene ne *I doveri dell'uomo*.

I cattolici liberali: Lambruschini, Capponi e Tommaseo. I cattolici liberali rappresentano, nell'Italia dell'Ottocento, un gruppo di intellettuali abbastanza omogeneo, presente nelle regioni ad economia più avanzata e caratterizzata da una vita culturale più aperta ai contatti internazionali (come la Lombardia e la Toscana); gruppo che unisce ad una radicale opposizione alle tesi razionalistiche e anticristiane dell'Illuminismo, una vivace sensibilità per le esigenze di libertà e di emancipazione del popolo, tipiche della cultura romantica. Il loro cattolicesimo è decisamente ortodosso, ma non illiberale; la filosofia a cui si ispirano è uno spiritualismo che cerca di innestarsi sulle conquiste della riflessione moderna, allontanandosi dal tradizionale tomismo della Chiesa romana; la politica che essi sostengono è di netta opposizione all'alleanza trono-altare tipica della Restaurazione ed orientata a valorizzare il ruolo delle masse nell'ambito della società moderna, più liberale in politica e più dinamica in economia. Questi autori tentano una saldatura tra Cristianesimo e liberalismo, pur restando ancorati ad una concezione antropologica di tipo religioso. Il loro liberalismo, infatti, trova un limite nei diritti e nei doveri della persona interpretata come dotata di un'anima immortale e di una destinazione ultraterrena. La libertà si poneva davanti all'autorità della fede e al primato della religione. Ciononostante le loro battaglie religiose, politiche e pedagogiche furono accese e coraggiose, arrivando a reclamare apertamente una riforma, e a volte radicale, della Chiesa e, in campo

politico, un'alleanza con i liberali laici che si affermerà durante il processo di unificazione dell'Italia, come, in campo sociale, i cattolici liberali sostengono la necessità di alleviare le sofferenze dei ceti popolari, abbrutiti dalla miseria e dall'ignoranza. La pedagogia occupa quindi un posto privilegiato nel loro pensiero poiché ad essa principalmente è affidata l'evoluzione della società, la difesa del popolo dalla propaganda dell'ateismo e la formazione di una classe popolare più evoluta capace di collaborare alla costruzione di uno Stato guidato dai genuini principi del Cristianesimo. I cattolici liberali italiani furono debitori delle loro idee fondamentali ad alcune correnti del cattolicesimo francese, in particolare al Lamennais, ma le svilupparono con significativa autonomia, smorzandole nei toni più radicali e colorandole di un pedagogismo, a volte anche paternalistico, che resta come l'aspetto dominante del gruppo. Il problema centrale che travagliò la ricerca dei cattolici liberali fu il rapporto tra autorità e libertà, per il quale cercarono una soluzione mediana e di compromesso che spesso si rivelò fragile e, di fatto, si risolse o a vantaggio dell'autorità o in un potenziamento più radicale della libertà.

Rosmini e Gioberti, pur con una maggiore consapevolezza filosofica, ma anch'essi con posizioni oscillanti, affrontarono alcuni temi e problemi chiave del momento cattolico-liberale che trovò, però, le figure più rappresentative in Lambruschini, Capponi e Tommaseo e che ispirò anche le ricerche erudite di Cesare Cantù o quelle letterarie di Alessandro Manzoni.

Raffaello Lambruschini nasce a Genova nel 1788 da una ricca famiglia assai legata alla Chiesa (uno zio fu segretario di Stato sotto Gregorio XVI). Iniziato alla carriera ecclesiastica, studia a Roma e approfondisce i testi di sant'Agostino. Durante il dominio napoleonico regge la diocesi di Orvieto, per conto dello zio arcivescovo. Con la Restaurazione si ritira, nel 1816, nella tenuta di San Cerbone presso Figline, abbandonando ogni ambizione di carriera ecclesiastica. Nella tenuta si dedica, almeno fino al 1830, ad organizzare una scuola-convitto (aperta fino al 1847) e da lì mantiene stretti contatti con l'ambiente culturale fiorentino (con Vieusseux e l'Accademia dei Georgofili). Dal '36 al '46 pubblica anche una rivista, la «Guida dell'educatore» alla quale collaboreranno anche il Mayer e il Tommaseo. Nel 1847 inizia una intensa attività politica nell'ala federalista e moderata e dirige il giornale «La Patria». Tornato agli studi riprenderà

l'attività pubblica nel 1860 con la rivista «La Famiglia e la Scuola». Viene nominato senatore, presidente dell'Accademia dei Georgofili e professore di pedagogia all'Istituto di studi superiori di Firenze. Muore nel 1873. Le opere del Lambruschini – *Della educazione* (1849); *Discorsi ai maestri* (1860-1863); *Dell'istruzione* (1871); *Delle virtù e dei vizi* (1873) – furono composte raccogliendo i suoi articoli sparsi in vari periodici, ma gli scritti più audaci del pedagogista toscano, specialmente in materia religiosa, restarono inediti ed hanno visto la luce solo nel secolo scorso. Il pensiero pedagogico del Lambruschini è strettamente intrecciato al problema religioso e alla riforma della Chiesa, come va collegato anche alla sua stessa concezione politica. La visione religiosa si sviluppa nel Lambruschini attraverso una critica della forma storica del Cristianesimo, nella quale «la politica è immedesimata alla religione» e quest'ultima viene risolta in forma dogmatica e autoritaria. Ad essa bisogna contrapporre la «religione del Vangelo» orientata ad edificare l'armonia tra gli uomini attraverso il richiamo al valore primario della coscienza individuale, l'interpretazione storica e progressiva della rivelazione e l'attenzione alla vita economico-sociale come condizione necessaria per la crescita della vita spirituale. Lambruschini si oppone dunque alla Chiesa della Restaurazione, politicizzata e autoritaria, oltre che storicamente immobile, ancorata a forme religiose legate «a secoli da lei prediletti, in cui brillava, in tutto lo splendore, la potestà del sacerdozio, mentre si oscurava la luce della religione evangelica». La religione, per Lambruschini, è invece «un legame: un legame dell'uomo con Dio; un legame degli uomini fra di loro», è una forza liberatrice che agisce nell'individuo e nella società. Per realizzare una tale religiosità è necessario riformare la Chiesa, spogliarla dei suoi dogmi e del suo autoritarismo per farla tornare alla sua purezza evangelica e alla centralità della fede. Inoltre anche come organismo amministrativo e politico la Chiesa necessita di una riforma: il clero dovrebbe essere ridotto; la responsabilità dei parroci dovrebbe essere aumentata; gli studi ecclesiastici vanno resi più rigorosi; ai parroci dovrebbe spettare la nomina dei vescovi che a loro volta dovrebbero eleggere il Papa; il celibato ecclesiastico andrebbe abolito; i fedeli devono essere coinvolti nei riti religiosi e la confessione deve tornare ad essere più semplice e più sentita.

Sul terreno politico il Lambruschini si inserisce nella corrente dei moderati, aperta in Toscana alle varie esigenze di rinnovamento

economico e sociale, alla creazione di uno Stato a regime costituzionale e ad una ascesa delle classi sociali inferiori attraverso un processo di assimilazione educativa alle regole della società borghese. L'uomo deve vivere in società ed in essa deve realizzare i suoi bisogni che «sono le esigenze tutte della sua complessa natura, sono lo svolgimento progressivo delle sue facoltà, i destini che Dio gli ha prefissi, la direzione del governare le sue molteplici forze: tutt'insieme bisogni, diritti, doveri: sotto diversi nomi una cosa sola, la legge dell'umanità». Ciò avviene attraverso la libertà, il progresso e l'associazione, ma perché tali condizioni siano realizzate si deve elevare la massa popolare dalla situazione di indigenza e di ignoranza in cui si trova ed è questo un dovere specifico delle classi più ricche e più colte.

Una particolare attenzione Lambruschini dedica alla interpretazione della libertà. «La libertà vera è la rimozione degl'impedimenti a seguire i dettami della coscienza. La moralità è inseparabile dalla libertà», sostiene in *Dell'autorità e della libertà*, uscito postumo, ma essa si esplica sempre in un contesto sociale, di leggi e di obblighi, per cui la libertà va contemperata con «la sottomissione» che deve essere maggiore dove ci sono «debolezza e ignoranza», ma l'autorità deve essere «soccorritrice» o liberatrice, cioè indirizzata a favorire la crescita della responsabilità e dell'autonomia. Se «la libertà è la coscienza che rispetta la legge, l'Autorità è la legge che rispetta la coscienza». L'Autorità, sostiene altrove il Lambruschini, è «per gli uomini» e tale è il principio che alimenta la religione cristiana. Da questa visione progressista e liberale della vita sociale consegue la netta separazione tra Chiesa e Stato sottolineata più volte dal Lambruschini. I due organismi devono essere tra loro in un rapporto di «distinzione amichevole» poiché le due istituzioni «non debbono essere ministre l'una dell'altra», anche se possono in alcuni casi, «coadiuvarsi», pur applicando un principio di non interferenza. Il moderatismo del Lambruschini gli vieta però di affermare l'estensione dei diritti politici a tutti i cittadini, come pure il principio della sovranità popolare.

A contatto diretto con i problemi educativi quali emergevano nella sua scuola di San Cerbone, Lambruschini viene elaborando la sua concezione pedagogica e la sua azione di propaganda educativa e didattica attraverso le riviste da lui dirette. Oltre alla scuola-convitto il Lambruschini si interessò anche alla organizzazione di asili infantili, scuole di mutuo insegnamento,

scuole popolari e festive, bande musicali e società di mutuo soccorso. Tale vasto impegno educativo si ispirava ad alcuni principi pedagogici fondamentali, che risentono assai spesso delle ricerche educative e didattiche di Pestalozzi e di Fröbel. Prima di tutto l'educazione deve essere pubblica, cioè sia statale che privata, ma aperta a tutti; svolta, quella statale, in una scuola ben organizzata, gratuita ma non obbligatoria, divisa nel grado superiore in indirizzo letterario e in indirizzo tecnico; strutturata secondo il principio della libertà d'insegnamento che garantisca un'ampia autonomia ai dirigenti periferici rispetto al Ministero della Pubblica Istruzione; l'educazione privata esige un controllo da parte dello Stato che deve anche porsi con essa in concorrenza in modo da farla drasticamente diminuire.

Sul piano strettamente teorico Lambruschini ha affrontato alcuni problemi centrali della pedagogia moderna, in particolare quello, da lui sentito profondamente, del rapporto che in ogni forma di educazione viene a stabilirsi tra autorità e libertà. Il rapporto tra docente e discente è un rapporto fondato su un'autorità che libera, che spinge il fanciullo (o l'uomo) «a fare quello che è giusto» anche se «a lui dispiaccia». Ritorna anche in pedagogia la tesi di compromesso ed un po' ambigua, cara ai cattolici liberali, dell'autorità liberatrice, che, di fatto, è stato più volte rilevato, riconduceva i processi educativi, dopo le richieste libertarie di Rousseau e dei romantici, sotto il predominio dell'autorità, della tradizione e del controllo quasi esclusivo dell'adulto. Accanto all'affermazione di questo principio drammatico che struttura e rende problematico ogni atto educativo, Lambruschini, sulle orme di Pestalozzi, pone l'accento sulla dedizione amorosa che deve essere propria dell'educatore. Con notevole ampiezza il Lambruschini si è anche interessato ai problemi didattici, toccando i temi più vari, dal lavoro alla lingua, dall'aritmetica alla religione. In particolare vanno sottolineate le riflessioni sulla didattica della lingua, poiché Lambruschini ha elaborato un metodo di apprendimento della lettura e della scrittura che è spesso assai vicino al «metodo globale». Infatti l'apprendimento delle parole muove sempre da una «idea dapprima oscura e confusa», per svilupparsi poi in forma analitica e passare infine alla ricostruzione sintetica e quindi, nel lavoro scolastico, è necessario ricercare analogie di lettere e sillabe tra le parole in modo da favorire la loro scomposizione-ricomposizione, così che

il discente «le parole posteriori apprende con più facilità che le anteriori e parecchie ne mette insieme da sé medesimo con elementi già tratti da parole simili».

Il capolavoro del Lambruschini resta però la «Guida dell'educatore» prima rivista specializzata di pedagogia in Italia, che riscosse ampi consensi ed ebbe vasta diffusione. In essa Lambruschini affrontò problemi di teoria e di didattica, di «scienza» e di «arte» educativa, con «un'opera umile, oscura» ma «diretta a un gran fine, perché nulla si ha di sì grande quanto lo adoperarsi per far gli uomini migliori», un'opera, come lui stesso la definisce, «del tutto morale» ed «evangelica».

Con Gino Capponi il pensiero cattolico-liberale si colora di una vena scettica in filosofia e di un certo pessimismo antropologico che, tuttavia, non deprime il suo impegno pedagogico e il suo richiamo a iniziative pratiche di educazione. Capponi era nato a Firenze nel 1792 da una famiglia patrizia, attiva nella politica della Toscana granducale. Studia le lingue classiche e moderne e compie numerosi viaggi in vari paesi europei. Collabora alle riviste fiorentine del tempo, dall'«Antologia» alla «Guida dell'educatore», all'«Archivio storico italiano», legandosi in amicizia con Vieusseux, Tommaseo e Lambruschini. Esponente del liberalismo moderato viene nominato, nel 1848, Presidente del consiglio. Si allinea poi alla politica di Cavour e nel 1861 viene eletto senatore e come tale si oppone alla conquista di Roma, per rispetto al pontefice. Negli ultimi anni si dedica al riordinamento e al compimento dei suoi scritti. Muore a Firenze nel 1876. I suoi scritti principali sono rivolti all'indagine storica, culminata nella *Storia della repubblica di Firenze* (1875) e indirizzata alla storia dei Longobardi in Italia, come a quella dei papi. Gli scritti pedagogici sono scarsi, ma altamente significativi: un resoconto sulla scuola del padre Girard, steso nel 1820; un altro resoconto sulle scuole in Svizzera, pubblicato nel 1822 sull'«Antologia» del Vieusseux; i *Pensieri sull'educazione*, elaborati dal '37 al '41 e pubblicati nel 1845; il *Brano di studio morale*, del 1856, sulla capacità intellettuale e sulle qualità morali delle donne.

Il pensiero di Capponi muove da una esplicita diffidenza rispetto alla filosofia metafisica e sistematica e si avvicina piuttosto alle riflessioni dei moralisti, da sant'Agostino a Montaigne, come pure alle posizioni degli empiristi, da Locke a Condillac. La filosofia di Capponi è a base scettica e orientata alla valorizzazione del «buon senso»; afferma il fare come

superiore al conoscere e culmina nella riflessione religiosa come aspetto supremo della verità. Capponi «ama dunque la filosofia» ma solo quando se «ne tragga norme più certe a' giudizi o ne derivi di quei canoni che sono utili alla vita» e niente affatto quando può costruire un sistema che copre con «tristi inganni della superbia» i «vuoti dell'ignoranza». Sul terreno religioso il Capponi risente l'influsso sia del giansenismo (tanto per il richiamo all'interiorità dell'esperienza religiosa quanto per la concezione pessimistica sulla natura umana) che delle posizioni lockiane (deismo e tolleranza). Nelle lettere scambiate col Lambruschini il pensiero religioso del marchese fiorentino si palesa in tutta la sua ricchezza, ma anche nella sua decisa opposizione ad ogni tradizionalismo: l'essenza della predicazione evangelica viene colta nel «principio della carità, della uguaglianza, dell'associazione universale del genere umano»; il dogma della Trinità ridotto a formula filosofica; la figura di Cristo è più valorizzata come umana che come divina; alcuni sacramenti hanno carattere simbolico (battesimo ed eucarestia).

L'opera di più alto valore pedagogico e quella più originale del Capponi sono i *Pensieri sull'educazione* nei quali si vengono intrecciando almeno quattro temi fondamentali: 1) la critica al naturalismo rousseauiano; 2) il problema del rapporto educazione-società; 3) la critica all'educazione ecclesiastica; 4) lo studio del carattere dell'infanzia.

Rousseau, «fanciullo poetico», nel suo romanzo pedagogico – che fu rivoluzionario in campo educativo, ma che «a disegno fingeva un impossibil fanciullo ed una educazione impossibile» – ha elaborato una pedagogia astratta, poiché in aperta opposizione ad ogni legame sociale, e ancorata a presupposti naturalistici. Emilio risulta così (e la critica di Capponi è diventata celebre)

> quel fanciullo paffuto e insipido, senz'indole né fisionomia propria d'ingegno, come Rousseau volle a posta figurarlo e vi riuscì ottimamente, comunissimo, vero bipede a schiena dritta, ma senza che l'alito di Dio vi abbia spirato dentro, e senza che il diavolo gli abbia pur nulla suggerito [...] fanciulli come codesto io non ne conobbi mai, bench'io ne conosca di peggiori. Aggiungi ch'Emilio non ha né padre, né madre, né famiglia, né città, né stato; e non sa di che religione sia, in qual modo viva, in quale s'appresti a vivere.

Alle astrazioni di Rousseau va sostituito il modello di una educazione sociale che collega in modo strettissimo la formazione dell'individuo e la partecipazione alla vita (con norme, regole, ideali) di una comunità. Già gli antichi «ponevano cura minutissima nell'educare i fanciulli ch'esser

dovevano cittadini, secondo si conveniva alle varie forme degli Stati e allo spirito che il reggeva». In tale contesto sociale «l'educazione pubblica seguitava le norme prescritte dai legislatori; la privata confidavano agli esempi delle famiglie». Comunque il principio era unico: «formare allo Stato», anche se la formazione veniva fornita solo a coloro che avevano lo «stato» di cittadini, per niente «agli schiavi e all'infima plebe». La sua forza era il collegarsi alle «leggi della città», la sua debolezza il carattere aristocratico. Col Cristianesimo, che privilegia la coscienza individuale e l'«intenzione» rispetto all'«esteriore attività», tale equilibrio si ruppe e nacque l'educazione moderna, più problematica e più inquieta, divisa tra individuo e società.

Col Cristianesimo l'educazione passa nelle mani degli ecclesiastici e tende a formalizzarsi, a costituirsi come «arte che stia di per sé» e che va sostenuta «co' metodi». Tale essa diviene specialmente nelle mani dei Gesuiti. Ma con la nascita del mondo moderno gli ecclesiastici vengono espropriati del compito di educare: «Una gran battaglia tra le altre, forse la maggiore d'ogni altra, fu ai dì nostri combattuta e poco meno che vinta: l'educazione si può dire tolta di mano del clero».

Al centro del processo educativo va posto, accanto al ruolo primario della società, la valorizzazione della natura dell'infanzia, del suo tipo di pensiero che Capponi, con precisione, definisce sintetico («Il pensiero del fanciullo è essenzialmente sintetico perché egli è intuitivo: l'analisi conosce, la sintesi crea»), della personalità dei fanciulli che si caratterizza piuttosto per il sentimento che per la ragione (quest'ultimo riduce i fanciulli «omaccini» e «superbi»), delle letture che le sono congeniali (che sono quelle ispirate allo «schietto e sano buon senso»). Accanto a questi quattro temi di critica pedagogica Capponi sviluppa anche un suo progetto educativo che viene affidato alle scuole pubbliche e private (per i primi anni) e tende a formare nel fanciullo il carattere ed a connotarsi come un modello di «educazione virile». Un posto centrale in tale progetto formativo occupa la religione: «Io per me credo la religione sola essere all'uomo educatrice, e tengo per molto insipido ogni morale discorso, il quale non s'avvalori dei precetti del vangelo». La posizione di Capponi, in conclusione, si rivela come estremamente moderata rispetto alle innovazioni educative, come ispirata ad una visione statica della società e dell'educazione, ma, al tempo stesso, come capace di cogliere in forma

chiara l'evoluzione della società moderna in materia educativa e il centrale rapporto tra educazione e società che è stato un po' il *Leitmotiv* della ricerca pedagogica degli ultimi secoli. Capponi, pur nel suo tradizionalismo moderato e nel suo scetticismo, individua con sicurezza i problemi centrali ed aperti dell'educazione moderna: quello del rapporto tra formazione e ambiente, quello dello studio della natura specifica dell'infanzia e del ruolo «positivo» (e non solo rousseauianamente «negativo») di ogni atto educativo.

Anche Niccolò Tommaseo (1802-1874), amico sia di Rosmini sia del gruppo fiorentino del Vieusseux, studioso di lingua e letterato, oltre che ardente patriota, si occupò di educazione, seppure in forma non sistematica. Sostenne il ruolo fondamentale dell'educazione del popolo, per mutarne «le rozze o gravi consuetudini», che deve compiersi in ogni atto della vita pubblica, nei «divertimenti, esercizi, spettacoli, case, contrade, passeggi», in modo che nei cittadini sia risvegliato il senso morale e politico. L'educazione nazionale deve compiersi attraverso «l'istruzione, la religione e l'amore» e deve essere affidata «alla milizia delle arti e delle scienze», che deve esercitarsi in istituzioni scolastiche sia pubbliche che private anche se, secondo il Tommaseo, dovrà essere il governo ad imparare dai privati, poiché «non tanto è diritto suo il comandare, quanto è dovere e dignità l'ubbidire». A tali tesi generali, esposte nel volume *Educazione e ammaestramento del popolo e della nazione italiana*, del 1871, Tommaseo affiancò riflessioni sulla didattica e sul rapporto maestro-scolaro, fondato su un vivace scambio affettivo, oltre che osservazioni di psicologia dell'infanzia (svolte nel *Giornale di una bambina dal primo al quint'anno di età*) e di educazione della donna, contenute nelle opere *Della educazione, scritti vari* (1834) e *Della educazione, desideri* (1846).

Ferrante Aporti, Enrico Mayer e gli asili infantili. L'Ottocento italiano (come quello europeo) fu attraversato da appassionati dibattiti intorno al problema dell'educazione popolare. Le richieste già presentate dagli illuministi, di una scuola specialmente elementare aperta al popolo avevano trovato sostenitori sia nei liberali sia, con maggiore energia, nei democratici e il problema fu agitato da politici e da filantropi, da pedagogisti e da borghesi illuminati. Per lungo tempo però l'espansione dell'istruzione a livello popolare fu affidata alle iniziative dei privati, mossi da una vivace sensibilità in campo sociale ed orientati ad una concezione

progressista dell'organizzazione sociale che riconosceva al popolo una funzione subalterna, ma ne auspicava una partecipazione più attiva. Contro le tesi dei reazionari (in special modo dei Gesuiti) i quali sostenevano che l'istruzione distrugge la morale, che è socievolmente perturbatrice e allontana il popolo dalla felicità, la borghesia, specialmente del Nord, si interessò profondamente ai problemi della scuola popolare, visitando scuole modello all'estero e avviando esperimenti locali di alfabetizzazione e formazione etica e civile dei ceti inferiori della società. Un ruolo fondamentale, in questa crescita dell'istruzione per il popolo, ebbero le «scuole di mutuo insegnamento» nelle quali i ragazzi più maturi guidavano l'apprendimento dei più piccoli, in modo che un solo maestro poteva istruire anche quattrocento-cinquecento ragazzi contemporaneamente facendosi aiutare da vari vice-maestri scelti tra gli alunni più dotati. L'obiettivo di queste scuole che ebbero larga diffusione al Nord e al Centro, era quello di far apprendere a leggere, scrivere e far di conto, cioè a dare al ragazzo del popolo gli strumenti di base dell'istruzione e di avviare i fanciulli ad un atteggiamento di reciproca solidarietà. Il corso di studi durava diciotto mesi, diviso in periodi di quaranta giorni ed offriva il vantaggio di istruire in tempi brevi molti ragazzi, in modo da renderli più idonei al lavoro industriale, allora in crescita e in trasformazione. Un episodio centrale di questo sviluppo della scuola popolare furono gli asili aportiani che, rispetto alle scuole di mutuo insegnamento, miravano non solo ad una istruzione elementare e strumentale, ma anche ad una formazione più armonica e generale del fanciullo e si dirigevano a classi di età più piccole, venendo in tal modo incontro anche alle esigenze delle famiglie, che in tempi di sensibile trasformazione economico-sociale si trovavano ad essere sempre meno idonee ad educare i fanciulli.

Ferrante Aporti, nato presso Mantova nel 1791, fu sacerdote e professore al Seminario di Cremona, poi dal 1821 direttore delle scuole elementari della città. Nel 1829 aprì sempre a Cremona il primo «Asilo infantile» nel quale applicò un metodo d'insegnamento che ebbe subito largo successo e notevole diffusione. Sul suo esempio, e seguendo il suo modello, si ebbe un'ampia diffusione di scuole per l'infanzia in varie città italiane. Il successo dell'esperimento lo portò ad illustrare le sue idee, in un corso di metodica, all'Università di Torino nel 1844, città dove morì nel 1858. Nel 1833 aveva pubblicato un *Manuale di educazione e di addestramento*

per la scuola infantile, nel 1836 una *Guida per i fondatori e direttori per la scuola infantile di carità* e nel 1847 gli *Elementi di pedagogia ossia della ragionevole educazione dei fanciulli*, opere che accompagnarono e sostennero le battaglie politiche del movimento per l'educazione popolare rispetto all'opposizione dei governi e degli ambienti cattolici meno illuminati. In varie regioni italiane si fondarono delle Società per gli asili aportiani ed ebbero la loro massima fioritura in Piemonte, Lombardia e Toscana, trovando invece radicali oppositori a Napoli e a Roma.

L'educazione negli asili aportiani, aperti per i fanciulli dai due e mezzo ai sei anni di età, avveniva attraverso varie attività organizzate, quali il gioco e la preghiera, il canto e il disegno, e il metodo seguito si ispirava a quello intuitivo del Pestalozzi come a quello del Girard per quanto riguarda l'insegnamento linguistico. L'educazione linguistica muoveva da esercizi di nomenclatura che permettevano di far apprendere «i primi elementi della lingua per mezzo delle regole grammaticali superiori a quelle deboli intelligenze, ma per la via di *fatto*, la quale è sommamente appropriata a quell'età». Si valorizzava anche l'interesse spontaneo dei fanciulli per le «storie» e i «racconti» soffermandosi su episodi di storia sacra che servono «altresì di avviamento alla cognizione delle dottrine religiose». Infine col canto e la conversazione si cercava di «*prevenire* ogni difetto di lingua». Il programma istruttivo degli asili aportiani riguardava la nomenclatura «delle parti del corpo umano, della vestimenta, dei nomi degli oggetti naturali più comuni» oltre che «le qualità ed azioni, gli usi, le utilità o i danni» dei vari oggetti. Si concludeva il corso educativo con nozioni elementari di lettura, scrittura, aritmetica e di religione. Tutte queste «cognizioni» venivano apprese col metodo «*dimostrativo*, cioè per mezzo dell'attuale mostramento degli oggetti o delle fedeli immagini loro, richiamando e dirigendo in essi l'attenzione dei piccoli alunni». Tuttavia l'obiettivo finale di questo insegnamento era posto nella formazione morale in modo da indirizzare i fanciulli verso le virtù («amor del prossimo e della giustizia», «gratitudine», «buona fede» e «perdono delle ingiurie», «moderazione», «modestia», e «frugalità») tipicamente cristiane che venivano apprese attraverso la preghiera (preci quotidiane e «rendimento di grazie»), la storia sacra e «la disciplina stessa della scuola». Aporti era ben consapevole dei notevoli «vantaggi» del suo progetto educativo e del suo metodo, che egli stesso nel 1833 così indicava: «relativamente: 1°) alla fisica utilità si è vantaggiato nella

pulizia degli abiti e della persona, in robustezza e salute; 2°) rapporto *alle morali utilità* che sono principalissime, si ottenne assai disciplinatezza, amore dell'ordine, socialità, un certo buon garbo nel tratto».

Già lo stesso Aporti aveva chiamato i suoi asili «la scuola infantile per i poveri» ed aveva rilevato che nelle città i fanciulli poveri erano il dodici per cento della popolazione, che le vedove non avevano mezzi per allevare i figli e che, spesso, tali fanciulli erano costretti a mendicare. Il problema dei poveri si impone infatti alle classi dirigenti e le spinge a trovare dei «conforti» a tale situazione, ora individuandoli nella morale e nell'igiene, ora nell'educazione e nella religione. Su questo terreno e con posizioni abbastanza ardite si mosse il Mayer.

Enrico Mayer nacque a Livorno nel 1802 da padre tedesco e madre francese, studiò a Firenze, dove collaborò all'«Antologia». Fu precettore del duca di Württemberg nel 1823 ed ebbe occasione di visitare varie scuole e istituti all'estero e di venire a contatto con la filosofia tedesca. Iniziò le sue pubblicazioni pedagogiche nel 1822 con un articolo sull'«Antologia» e nel 1825 pubblicò il saggio *Sull'educazione del popolo ne' suoi rapporti con la società*. Viaggiò spesso all'estero e si legò di amicizia con Mazzini, orientandosi politicamente verso le posizioni democratiche. Fu socio della Società della scuola di mutuo insegnamento e nel 1829 aprì a Livorno una scuola ispirata a tale metodo. La raccolta dei suoi scritti uscì a Firenze nel 1867 col titolo *Frammenti di un viaggio pedagogico* ed a Firenze Mayer morì nel 1877.

La concezione pedagogica del Mayer muove da una precisa visione dei rapporti tra le varie classi sociali, basati sullo sfruttamento e la miseria del popolo. Nella società «havvi per altro una parte grandissima di questo popolo che *fatica per i ricchi, per i nobili, per i potenti*, senza riceverne altro che una scarsa e spesso incerta mercede», è quindi un impegno specifico delle classi illuminate adoprarsi all'elevazione spirituale e all'emancipazione sociale ed economica delle «classi inferiori». Mayer però individuava anche con chiarezza le origini di quella miseria quando parlava «di quella condizione *povera sì e dipendente ancora*, ma pur tale da *ricomprare la sua dipendenza* coll'impiego dell'opera sua, e da ricambiare con *usura* il premio avuto pel suo lavoro col prodotto di questo lavoro medesimo» e sollecitava ad un intervento in favore dei poveri che fosse educativo e politico insieme. Anche gli «Asili infantili» sono per Mayer una «*istituzione sociale*», cioè una «istituzione strettamente collegata con quelle già contemplate

dall'economia sociale e più destinata coll'andare del tempo a risentirne l'azione, e a far loro reciprocamente sentire la propria». Gli asili devono sottrarre i fanciulli agli «squallidi tetti ove albergano le numerose famiglie del povero», dove l'infanzia viene «assalita dai fisici malori», e alla «mendicità», per immetterli invece in una atmosfera più sana fisicamente e moralmente, nella quale verranno iniziati al lavoro e dove la loro infanzia potrà essere «rallegrata». Mayer riconosce che l'istituzione degli asili esige disposizioni coercitive per le famiglie insolventi, poiché i padri, sempre per ragioni economiche, sono restii a «lasciare i loro figli nelle scuole fino a una età determinata», ma anche che tale educazione infantile è necessaria per lo sviluppo economico della società moderna, in quanto tende ad eliminare la «sociale corruttela» e l'indifferenza verso il lavoro. Al Mayer gli Asili «si mostrano come gli iniziatori di un nuovo sistema di educazione popolare; come restauratori della pubblica igiene; come coadiutori della pubblica beneficenza; come riformatori della pubblica morale». Inoltre essi si collegano con le altre «Istituzioni consacrate al sollievo dell'uomo» («scuole, spedali, case di lavoro, istituti elemosinieri e coercitivi, orfanatrofi, ospizi di esposti») e si manifestano come «una delle più utili istituzioni sociali». L'impegno educativo del Mayer si caratterizza per la profonda passione che porta alle sue battaglie per l'emancipazione del popolo, per l'impegno che manifesta nella realizzazione della sua idea della centralità del momento educativo per tale emancipazione attraverso la scuola e la stampa per il popolo, per la organizzazione di libere scuole per l'infanzia e di scuole per gli adulti. Se l'opera del Mayer non fu originale sul piano del pensiero né su quello della creazione di istituzioni scolastiche ed educative, poiché egli riprese sostanzialmente idee e progetti largamente circolanti in Europa ed anche in Italia, egli espresse con maggior vigore di altri pedagogisti ed educatori e con maggiore chiarezza il nesso che corre tra educazione e società, tra educazione e politica e tra educazione e lotte per l'emancipazione sociale delle classi subalterne. Tutto questo lo pone, con Cattaneo e prima di Labriola, come una delle punte più avanzate della riflessione pedagogica dell'Ottocento italiano.

6. *Società industriale e educazione: tra Positivismo e socialismo*

L'avvento della società industriale, che nel corso dell'Ottocento si

diffonde in tutta Europa – se pure a ritmi e con intensità diversi –, attivò anche un processo di ridefinizione degli obiettivi e degli strumenti della pedagogia, spingendola ad assumere finalità più esplicitamente laiche (formare il cittadino, diffondere i valori borghesi, organizzare il consenso sociale) e un'identità sempre più netta di sapere scientifico (se pure sviluppato secondo diversi modelli: scientifico-tecnico o storico-critico). Alla pedagogia vengono indicati nuovi compiti sociali e un nuovo modello di rigore epistemologico (passando dalla filosofia alla scienza) ma collegandola, così, e intimamente, ai processi dell'ideologia. Non è un caso – infatti – che già intorno alla metà del secolo e poi più ampiamente dopo di essa, due modelli ideologicamente ed epistemologicamente antitetici si vengano a contrapporre: quello borghese e quello proletario, quello ispirato al Positivismo e quello connesso al socialismo. Sono due modelli che interpretano l'opposizione di classe che sta al centro della società industriale e che viene determinando due diversi e opposti universi di valori, anche educativi, e di organizzazione sociale, anche educativa. Il Positivismo esalta la scienza e la tecnica, l'ordine borghese della società e i suoi miti (il progresso in testa), si nutre di mentalità laica e valorizza i saperi sperimentali: è l'ideologia di una classe produttiva nell'età del suo trionfo, che ne sanziona il dominio e ne potenzia la visione-del-mondo. Il socialismo è la posizione teorica (scientifica) della classe antagonista, che si richiama ai valori «negati» dall'ideologia borghese (la solidarietà e l'uguaglianza, la partecipazione popolare al governo della società) e delinea strategie di conquista del potere che fanno leva sulle contraddizioni insanabili della società borghese (prima fra tutte quella tra Capitale e Lavoro), delineando una società «senza classi». Anche la pedagogia si caratterizza secondo questi due modelli, elaborando profili diversi di educazione scolastica, familiare, sociale e diversi ideali di uomo, di cultura, di formazione, che – soprattutto nel secondo Ottocento – vengono ad alimentare il dibattito e la ricerca pedagogica a livello internazionale.

Il Positivismo pedagogico – come quello filosofico – si sviluppò prima in Francia con Comte, poi si riarticolò in Inghilterra tra Spencer e Stuart Mill, infine si diffuse in tutta Europa, anche in Italia e con una sua significativa fisionomia pluralistica e problematica. Il socialismo si avviò, già prima del '48, con le posizioni del socialismo utopico (con Fourier e Owen soprattutto), per poi definirsi in modo «scientifico» attraverso

l'opera di Marx e di Engels, la quale fissò anche alcuni principi pedagogici, consapevolmente opposti e «superiori» a quelli elaborati dalla riflessione borghese (e dal Positivismo in particolare). Ciò non toglie, però, che specialmente nell'ultimo decennio del secolo tra i due modelli antagonisti si vengano a creare interferenze e sovrammissioni, fusioni e intrecci, alimentati anche dal nuovo clima di collaborazione politica tra le classi antagoniste inaugurato dalla socialdemocrazia.

Positivismo e pedagogia in Francia e Inghilterra. L'età del Positivismo produsse una profonda trasformazione anche nella elaborazione dei problemi pedagogici ed educativi, poiché accantonò con decisione il richiamo tipico dei romantici, anche sul terreno educativo, al valore quasi esclusivo dell'individuo e alla sua spontaneità e/o creatività, per impostare invece tali problemi sul terreno rigoroso della scienza. Secondo il modello epistemologico, legato al primato dell'induzione e alla determinazione di «leggi» costanti, capaci di permettere la «previsione», che i positivisti sostenevano, la pedagogia si trovava ad uno stadio di evoluzione scientifica ancora confuso e non sistematico e doveva, invece, trasformarsi in disciplina organica e rigorosa attraverso una ridefinizione di tutti i propri strumenti concettuali e operativi a contatto con le varie scienze positive, soprattutto con la fisiologia e la sociologia. Ciò comportava un'adeguazione dei metodi di ricerca e dei vari «materiali» (antropologici, sociologici, didattici anche), con i quali la pedagogia veniva a costituirsi, ai criteri dominanti delle scienze fisico-matematiche e fisico-biologiche, accogliendo al proprio interno sia i principi di osservazione organica, di argomentazione deduttiva e di coerenza sistematica, come pure quelli legati al principio generale dell'evoluzione e ad una fondazione fisiologica dei fenomeni psichici, che governano le scienze-guida del tempo.

Il progetto pedagogico del Positivismo si rivolgeva, in particolare, verso una elaborazione della pedagogia come scienza (o «scienza dell'educazione») da un lato, e, dall'altro, verso una ridefinizione dei *curricula* formativi, collocando al loro centro la scienza, vista come la conoscenza tipica e centrale del mondo moderno basato sull'industria e come un fascio di discipline altamente formative, sia sul piano intellettuale che su quello del carattere. Accanto a questi aspetti dominanti va però sottolineata anche la presenza di altri caratteri tipici della posizione «positiva»: la valorizzazione dell'educazione come «dovere» essenziale delle

società moderne e come «diritto» di ogni cittadino e quindi come mezzo primario per attuare una evoluzione in senso laico e razionale della vita collettiva; l'attenzione ai problemi della scuola, sentita come lo strumento essenziale di questa crescita educativa delle società industriali.

Nell'elaborazione dei positivisti sono presenti anche forti limiti, che possiamo fin d'ora elencare. Da un lato, la loro pedagogia scientifica, come si è spesso rilevato da parte di vari interpreti, restò allo stadio di abbozzo, di enunciato e di aspirazione, e non si concretò mai in ricerche specifiche, settoriali e capillari nei vari campi che la pedagogia viene ad implicare. La loro scienza dell'educazione restò spesso intenzionale ed, inoltre, oscillante tra un riduzionismo naturalistico e un richiamo, a volte anche retorico, ai valori umanitari e sociali. Inoltre il loro stesso progetto formativo a base scientifica si risolse, molto spesso, in una valorizzazione quasi esclusiva dell'istruzione e in una pratica d'insegnamento tendente esplicitamente al nozionismo e all'enciclopedismo. Con tutto ciò, però, va sottolineato che dobbiamo al Positivismo ottocentesco l'avvio di una riflessione epistemologica della pedagogia e il richiamo ad un suo nuovo profilo, fondato su di una intensa collaborazione tra le varie scienze, biologiche e «umane». Queste scienze «fondano» il nuovo volto sperimentale e rigoroso della pedagogia, non retorico né esclusivamente pratico o filosofico, che si è affermato come dominante nella pedagogia contemporanea, che, infatti, nelle riflessioni educative dell'età del Positivismo trova una delle sue radici costitutive.

La prima grande elaborazione/diffusione del Positivismo pedagogico, già dalla metà dell'Ottocento, ebbe a protagonisti pensatori operanti nei paesi europei ad economia industriale più avanzata, come la Francia e l'Inghilterra. Nel primo troviamo Auguste Comte (1798-1857), il fondatore del Positivismo, che, anche per la pedagogia, espone, nel suo *Corso di filosofia positiva*, i nuovi caratteri fondamentali, ma l'esigenza di scientificità che Comte metteva così in evidenza fu sentita profondamente, se pure sotto altre forme, anche da autori come Séguin e Durkheim. Nel secondo la figura dominante è Spencer, ma accanto a lui va ricordato anche l'empirista Bain, come pure altre figure minori, quali John Tyndall (1820-1893) e Thomas Huxley (1825-1895), che sostennero apertamente la validità, e anche la superiorità, dell'educazione scientifica. Verso il 1860-70 il Positivismo pedagogico si diffonde anche in altri paesi, come la

Germania e l'Italia, mantenendo però i caratteri fondamentali originari, ed arrivando a toccare anche la tradizione pedagogica degli Stati Uniti ed influenzando la psicologia dell'infanzia di Stanley Hall (1846-1924).

Comte promise, alla fine del suo *Corso*, l'elaborazione di un organico «sistema» di pedagogia, ma non la portò mai ad effetto. Tuttavia era convinto che l'educazione costituisse «sempre, per sua natura, la principale applicazione di ogni sistema generale destinato a governare spiritualmente l'Umanità». Per essere efficace, però, l'educazione deve farsi «scienza», anche se, per lo stadio di arretratezza delle scienze sociali a lui contemporanee, ciò non può immediatamente avvenire. Ciò che, però, Comte rivendica con forza, come caratteri di questa futura educazione scientifica, viene indicato nell'opposizione netta ad ogni educazione tradizionale, metafisica e astratta, e nella rivendicazione del principio di una «rigorosa universalità» dell'educazione, che esige una sua diffusione presso tutto il popolo.

Edouard Séguin (1812-1880) si occupò soprattutto di rieducazione dei subnormali, richiamandosi anche alle esperienze e al metodo dell'*idéologue* Itard e alla riflessione di Saint-Simon. L'educazione dei fanciulli handicappati doveva muovere dal piano senso-motorio, ma, al tempo stesso, considerava l'attività fisica del fanciullo come intimamente connessa alla sua individualità ed ai suoi processi di socializzazione. Sensazione, intelletto e volontà sono i tre aspetti fondamentali e interconnessi di ogni individuo e quindi l'educazione sensoriale si collega ad una educazione della personalità intera. Nella sua opera più famosa, *Trattamento morale, igienico e educazione degli idioti e degli altri fanciulli ritardati*, uscita a Parigi nel 1846, Séguin sottolinea l'importanza della educazione delle funzioni dei vari organi e rileva che, altrimenti, sarebbe impossibile «far maturare una messe di facoltà intellettuali su un campo ostruito da funzioni caotiche». Seguono poi l'educazione fisica e motoria, l'educazione intellettuale e quella della volontà. Egli insiste poi sul ruolo fondamentale dell'ambiente e quindi anche sul tipo di ambiente sociale e rieducativo tipico dell'istituto per subnormali, segregante e autoritario, progettando, in alternativa ad esso, un ambiente più libero, più stimolante e meno istituzionalizzato.

Con Émile Durkheim (1855-1917), esponente-chiave della sociologia positivista, ci si richiama invece, direttamente, alla linea di Comte, mettendo però in rilievo il ruolo fondamentale della società nell'ambito dei

processi educativi. L'educazione è un apprendistato sociale da parte dell'individuo e un mezzo per conformare gli individui a norme e valori collettivi da parte della società, oltre che lo strumento per perpetuare nelle generazioni più giovani le tradizioni e le conquiste di un determinato livello di sviluppo sociale e culturale raggiunto da un popolo. L'educazione è, infatti, un'«azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora maturate per la vita sociale; ha per obiettivo di suscitare e sviluppare nel fanciullo un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che a lui sono richiesti tanto dalla società politica nel suo insieme, quanto dall'ambiente particolare al quale è in modo specifico destinato». I modelli educativi sono così storicamente variabili e condizionati dalle strutture economico-sociali come pure dalle specifiche divisioni del lavoro presenti nelle varie comunità. L'educazione si caratterizza prevalentemente come «arte», ma tende, specialmente nelle complesse società moderne, a specializzarsi come «scienza», anche se si tratta di una scienza particolare, legata all'azione, che si caratterizza come «teoria pratica», in quanto «non studia scientificamente i sistemi dell'educazione, ma vi riflette per fornire all'attività dell'educatore delle idee che la dirigano». Le fonti di una tale «teoria pratica» dell'educazione sono individuabili, da un lato, nella psicologia e nella sociologia e, dall'altro, nella storia, in particolare nella storia dell'insegnamento e della stessa pedagogia. Durkheim, nel corso tenuto nel 1902-1903, su *L'educazione morale*, che con alcuni articoli di carattere generale, come quello dedicato a *Pedagogia e sociologia* (1903), e voci per un dizionario pedagogico su «Educazione», «Infanzia» e «Pedagogia» (1911), costituisce il nucleo centrale del *corpus* degli scritti rivolti al problema educativo, sviluppa i «contenuti» di un progetto pedagogico adeguato alle esigenze della società attuale. Esso valorizza gli aspetti laici e razionali della formazione giovanile, si orienta su una priorità dell'educazione morale promossa già in età infantile dallo «spirito di disciplina» legato ad un «sistema di comandamenti» e sviluppato poi in una precisa idea di dovere. Con Durkheim siamo, sia pure all'interno di una riduzione quasi esclusivamente sociologica del significato dell'educazione, ben oltre le affermazioni generiche di positivisti ed anche chiaramente orientati verso una consapevolezza della ricchezza e complessità del fenomeno educativo che lo pone, con pieno diritto, alle soglie della riflessione pedagogica contemporanea.

La cultura filosofica inglese di orientamento positivista, che intreccia in maniera originale, la tradizione empiristica e l'evoluzionismo darwiniano, trova la massima espressione pedagogica nell'opera di Herbert Spencer (1820-1903), *Educazione intellettuale, morale e fisica* che fu, a livello europeo, un po' il manifesto del Positivismo pedagogico. Pubblicata nel 1861, essa si colloca all'interno dell'enciclopedia filosofica a base evoluzionistica messa in cantiere da Spencer proprio in quegli anni. L'opera intreccia costantemente due obiettivi: 1) una critica del costume educativo del proprio tempo, anti-utilitaristico e tendente al «decorativo», fondato su falsi principi antropologici e legato al privilegiamento dell'«educazione classica» rispetto a quella scientifica; 2) la teorizzazione di un processo educativo che, sulla base della spontaneità della natura e dell'evoluzione dell'individuo verso una sua compiutezza organica e intellettuale, si rivolge alla formazione di un uomo capace di vivere una «vita compiuta». Per raggiungere tali scopi è necessario ricondurre la pedagogia alla riaffermazione di un suo fondamento naturale che deve costituire la prima tappa dell'educazione. Ciò si rivela imprescindibile tanto nell'educazione fisica (per la quale i genitori non possono più ignorare completamente «le più semplici leggi fisiologiche») quanto nell'educazione intellettuale (nella quale si deve andare «dal concreto all'astratto», respingendo ogni insegnamento ordinato secondo «definizioni, regole e principi») e in quella morale (che deve essere pratica e fondarsi sulla valutazione delle «inevitabili conseguenze delle azioni del fanciullo»). Una particolare cura viene dedicata da Spencer alla trattazione dell'educazione fisica, mostrandosi in ciò legato alla tradizione pedagogica empiristica, di origine lockiana, oltre che ai presupposti naturalistici del Positivismo. Il principio che governa l'educazione spenceriana per tutto il corso dell'età evolutiva è quello dell'«utilità» che corrisponde esattamente al tipo di educazione richiesta dalla società attuale, dinamica e industriale, scientifica e commerciale. Ciò conduce, anche nell'insegnamento, a rivoluzionare il metodo. Non si deve partire più dalle nozioni da apprendere e dal loro ordine logico, ma dalle esigenze e dall'evoluzione psicologiche del fanciullo e dalle esperienze concrete, «utili», che egli viene facendo. Inoltre, tale metodo d'insegnamento ispirato ai principi dell'evoluzionismo, esige anche che l'ordine delle nozioni ricalchi le scoperte storicamente compiute dalla razza umana poiché, come dirà ancor più esplicitamente Stanley Hall,

«l'ontogenesi ripete la filogenesi» e ciò dovrà valere per l'insegnamento delle varie materie (dalla matematica alla storia) e ne permetterà un apprendimento più scandito dal semplice al complesso e un aggancio costante alla concretezza dell'esperienza. La pedagogia, di Spencer è stata accusata, e non a torto, di dogmatismo evoluzionistico e di conservatorismo. Essa è infatti dominata da un'attenzione quasi troppo esclusiva al problema del «fisico», mentre sul piano della «morale» si rivela tutta intenta a valorizzare esclusivamente le virtù borghesi della «buona condotta» e dell'obbedienza (se pur non cieca) e, sul terreno della «politica scolastica», trascura quasi del tutto il problema dell'educazione popolare. Anche in questi limiti, però, va riconosciuto che tale testo di Spencer «ha rigorosamente operato nel senso della democratizzazione della scuola e della cultura» (Saloni).

Alexander Bain (1818-1903) nella sua opera, *La scienza dell'educazione* (1879), delinea un modello di pedagogia a base fisiologica (che è vista come «la guida teorica» dell'educazione, in quanto ne è il presupposto) e psicologica («il capitolo più importante della scienza dell'educazione» che formula le «leggi psicologiche», le quali vertono soprattutto sulle tre funzioni dell'intelletto, quella della «distinzione», quella della «concordanza» e quella «ritentiva») che si organizza in «due dipartimenti fondamentali, *scienza* e *linguaggio*», per quanto riguarda le applicazioni ad un progetto di rinnovamento della tradizione scolastica. La scienza, valorizzata nella sua funzione pratica, educa ad una mentalità non dogmatica e sperimentale. Il linguaggio va appreso attraverso l'uso e non attraverso un insegnamento grammaticale. L'educazione deve culminare sul piano morale, delineandosi come «abitudine all'obbedienza» attraverso l'esempio e la «dispensazione pubblica del castigo e della ricompensa», nonché la presentazione di «lezioni di morale». Anche l'opera di Bain, che pur ebbe vasta notorietà e calorosa accoglienza presso il pubblico europeo (in Italia fu tradotta già nel 1880), manifesta gli stessi limiti filosofici e politici riscontrati nel testo di Spencer.

La pedagogia del Positivismo italiano. Il Positivismo, che dominò la cultura italiana dal Settanta fino a verso la fine del secolo, anche se profondamente attaccato da ontologisti e spiritualisti, poi da idealisti e marxisti, espresse sul terreno pedagogico gli aspetti più positivi ed anche più duraturi della sua «rivoluzione culturale» in chiave scientifica e sociale.

L'esaltazione della scienza che esso venne promuovendo in maniera spesso ingenua favorì una rigorizzazione interna della pedagogia, una serie di tentativi di organizzarla secondo criteri epistemologici che non separassero troppo questa disciplina sempre incerta e «selvaggia» (come ebbe a definirla ai primi del Novecento Giovanni Gentile) da tutte le altre scienze, costituite o in via di costituzione. Tuttavia tale ridefinizione scientifica della pedagogia non avviene a scapito del suo impegno sociale e politico: i positivisti affrontano i problemi dell'educazione popolare e del riordinamento della scuola, si interessano di problemi di didattica e promuovono una trasformazione in senso laico dell'educazione. La loro pedagogia, se pure legata ai presupposti di tipo spesso «scientistico», si articola sul terreno della società, proponendo di essa una sostanziale riforma che viene in gran parte affidata all'educazione. L'educazione, per i positivisti, è lo strumento di una «rivoluzione pacifica» (Tisato). Anche se il loro orientamento ideologico-politico fu, generalmente, conservatore e se seguono spesso, nelle soluzioni che propongono, i principi elaborati dal Positivismo europeo (francese ed inglese in particolare), la scuola italiana, la tradizione pedagogica nazionale e la stessa mentalità delle classi medie italiane uscì fuori, dopo i loro interventi e attraverso la loro propaganda, più moderna e inserita nella cultura dell'età industriale e profondamente trasformata sia rispetto al periodo risorgimentale che a quello immediatamente post-unitario. In particolare i positivisti sostennero in sede teorica e pratica il valore e l'imprescindibilità del laicismo come elemento principale nella formazione dell'uomo e del cittadino moderno. Il doppio rapporto della pedagogia con la scienza e con la società, il radicale laicismo e l'educazione come strumento politico sono i tre «fondamenti» del Positivismo pedagogico. A questi caratteri principali va aggiunto come aspetto dominante della corrente un impegno assai intenso intorno al problema del metodo d'insegnamento e la conseguente nascita di una didattica a volte anche pedante e formalistica, ma comunque ispirata a chiari criteri di scientificizzazione e di organizzazione razionale.

La pedagogia del Positivismo italiano vede come protagonisti numerose figure di varia provenienza culturale (Siciliani, Angiulli e Villari si formano alla scuola degli hegeliani) e di diverso impegno teoretico, che, schematizzando un po', possiamo affermare che si dispongono su due filoni di ricerca. Da un lato abbiamo i positivisti «scientifici», più legati ad

una concezione deterministica del reale e ad una visione spesso dogmatica della scienza, che si impegnano a ridefinire la pedagogia in relazione ai principi epistemologici generali maturati dalla scienza moderna e elaborano quindi una pedagogia sistematica e un po' astratta, lontana dai problemi concreti della scuola e dell'educazione. Dall'altro lato si trovano invece i positivisti «pratici», uomini di scuola e uomini politici, che affrontano le grandi battaglie per una edificazione laica della pedagogia e per la crescita dell'educazione popolare, anche attraverso canali non esclusivamente scolastici (come avverrà, agli inizi del nuovo secolo, con le Università popolari). Ardigò, De Dominicis e Fornelli, come, in parte, anche Maria Montessori (quella delle prime opere teoriche) si dispongono prevalentemente sul primo versante. Villari e Gabelli si collocano soprattutto sul secondo.

Il «padre» del Positivismo pedagogico italiano fu però Andrea Angiulli (1837-1890). Già nel 1868 con l'opera *La filosofia e la ricerca positiva*, aderiva ai principi del Positivismo, valorizzava la scienza moderna e delineava una concezione evoluzionistica della natura, principi che egli riprese nella prolusione bolognese del 1872 dedicata a *La filosofia positiva e la pedagogia*, che può essere considerata un po' l'atto di nascita della pedagogia positivistica in Italia. La pedagogia, per Angiulli, «è una scienza naturale insieme ed una scienza sociale» che comprende un'antropologia a base biologica ed una sociologia e nella quale la filosofia ha una funzione di raccordo sistematico tra le varie scienze che vengono a costituirla. Ma la pedagogia, così organizzata, ha un preciso significato politico: essa deve collaborare con l'attività dello Stato per instaurare una politica positiva che deve mirare a risolvere il problema sociale. Le tesi più mature del suo pensiero Angiulli le espresse nel volume del 1876, *La pedagogia, lo Stato e la famiglia*.

Con Roberto Ardigò (1828-1920) la pedagogia si definisce come «la scienza dell'educazione», definizione che sarà anche il titolo della sua più importante opera pedagogica, pubblicata nel 1893. L'educazione va pensata come una «formazione naturale» che avviene in un contesto ambientale che ne determina lo sviluppo. Anche la formazione educativa ha bisogno di una matrice e di un ambiente, ove si determini nella costituzione fisiologico-psichica dell'uomo una formazione ulteriore, una formazione quindi che varia col variare della matrice medesima. E le matrici, nel

riguardo dell'educazione sono parecchie: «la società, la famiglia, gli educatori di professione, le maestranze professionali e le istituzioni speciali». Alla luce di questa premessa la «formazione naturale» deve muovere dal piano fisio-psichico, deve favorirne l'attività con appropriati stimoli a base sensoriale per poi, attraverso un metodo che va «dal noto all'ignoto» e «dal semplice al composto», organizzarsi nell'esercizio e fissarsi nell'abitudine. La pedagogia di Ardigò è una pedagogia «dell'abitudine» e la sua «scienza dell'educazione» si caratterizza come strettamente connessa ai principi deterministici e naturalistico-evoluzionistici della sua «filosofia positiva». In Ardigò troviamo inoltre, però, una viva sensibilità educativa rispetto ai problemi morali, sviluppata in chiave antiegoistica e socializzante, ed una valorizzazione, anche se non adeguatamente sviluppata, del ruolo sociale dell'educazione.

Anche il pensiero di Saverio De Dominicis (1846-1930), insegnante all'Università di Pavia e collaboratore di numerose riviste, prende le mosse dall'evoluzionismo e dal determinismo positivistici, ma li sviluppa, oltre che in sede teorica con opere significativamente intitolate *Idee per una scienza dell'educazione* (1908-1911), *Scienza comparata dell'educazione* (1908-1913), anche sul terreno didattico. In De Dominicis troviamo, e con maggiore vigore che in Ardigò, un richiamo ai problemi politico-sociali dell'educazione e un'apertura verso posizioni politico-pedagogiche più democratiche che reclamano un potenziamento della scuola popolare, sia qualitativo che quantitativo.

Pietro Siciliani (1835-1885) e Nicola Fornelli (1843-1915) si muovono, anch'essi, sul terreno di una teoria positiva della pedagogia a base empirico-scientifica, spesso ancorata ai principi dogmatici tipici del pensiero positivistico. Questa enfatizzazione della scienza è presente anche nelle prime opere di Maria Montessori (della quale parleremo più oltre) che si è formata alla scuola di Giuseppe Sergi (1841-1936), in pieno clima positivistico.

Pasquale Villari (1827-1917) – storico di professione – col suo scritto su *La scuola e la questione sociale* (1872) pone direttamente la riflessione pedagogica a contatto con la società e coglie con precisione la priorità del problema economico rispetto a quello educativo, pur valorizzando l'elevazione morale e civile del popolo attraverso l'istruzione. L'apertura del Villari anche in campo pedagogico è testimoniata dalle sue inchieste

fatte nelle scuole di numerosi paesi stranieri (Inghilterra, Germania, etc.), dove i vari aspetti organizzativi e didattici sono analizzati con cura e si promuove un atteggiamento di tipo «comparativo» per lo studio delle istituzioni scolastiche. Per questi aspetti di notevole concretezza, come per altri non meno importanti (ad esempio la valorizzazione educativa del lavoro manuale, il rifiuto dell'insegnamento religioso nella scuola), Villari rappresenta una voce assai significativa e originale nel panorama pedagogico del Positivismo italiano, anche rispetto al Gabelli, al quale è stato spesso avvicinato e con il quale si trova molto spesso assai in accordo in materia educativa.

Il maggior pedagogista del Positivismo in Italia fu però Aristide Gabelli, in quanto coerente interprete della «rivoluzione culturale» del Positivismo e acuto conoscitore dei problemi della scuola italiana. Nato a Belluno nel 1830, studiò a Venezia e poi a Vienna, dove avvenne la sua formazione scientifica e filosofica. Allontanatosi dalla religione cattolica e rientrato in Italia si reca a Firenze come Provveditore per l'estensione della nuova legislazione scolastica agli ex stati pontifici. Nel 1874 è Provveditore di Roma e nel 1884 viene eletto senatore. Muore nel 1891. Scrisse numerosi articoli e alcuni saggi: *L'uomo e le scienze morali* (1869), *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia* (1880) e *Il positivismo naturalistico in filosofia* (1891). Gabelli fu uomo della destra liberale, un conservatore illuminato, ma timoroso di ogni «rivoluzione». Sul terreno strettamente politico vede necessario per le masse l'esser guidate da una classe autorevole e cosciente, ma che su di esse eserciti intera la sua autorità. Il suo modello politico è l'Inghilterra e la democrazia che egli auspica e difende è niente affatto universale: «se tutti convengono che l'arte di governare è difficile come si pretende che possa esser buono un governo a cui partecipano i molti?». La sua democrazia va realizzata con l'azione pedagogica, rivolta ad elevare il popolo. Altrettanto decisa è la difesa che Gabelli fa del principio di proprietà, posto a cardine dell'intera vita sociale (*Il mio e il tuo*, 1886). Sul terreno della filosofia Gabelli si orienta verso una sintesi di scienza e di etica, poiché la finalità della scienza è proprio quella di rinnovare i costumi, facendo uscire l'uomo dalla dipendenza dal fattore religioso e mutandone la mentalità in senso rigorosamente laico. L'etica poi, in quanto elabora «un predominio della intelligenza educata sul sentimento», implica un processo educativo. Da qui il ruolo fondamentale

della scuola che deve essere statale, laica e obbligatoria ed alla quale viene demandato il compito di rendere emancipate e consapevoli dei propri doveri sociali le masse popolari. L'educazione e la scuola saranno, per Gabelli e un po' per tutti i positivisti, i motori di una nuova era, democratica e laica, industriale e produttiva, armonica nei rapporti tra le diverse classi sociali. Per quanto riguarda il contenuto dell'istruzione Gabelli polemizza apertamente con la tradizione didattica corrente, nozionistica e formalistica al tempo stesso, e reclama invece un'educazione rivolta a formare lo «strumento testa», cioè la capacità di giudizio autonomo e razionale. I programmi scolastici vanno di conseguenza cambiati e devono mirare ad una formazione coordinata del fisico, dell'intelletto e del sentimento morale. In campo intellettuale si deve mirare non tanto alle singole «cognizioni» quanto alle «abitudini che il pensiero acquista dal modo in cui vengono somministrate», che tendono a formare «il modo di pensare» che «dura tutta la vita, entra in tutte le azioni umane ed è causa di effetti benefici».

I socialisti utopistici e l'educazione. Nel corso del primo cinquantennio dell'Ottocento il problema pedagogico riceve una trattazione assai significativa e largamente innovatrice nelle pagine dei socialisti utopistici. L'esigenza, che essi con forza manifestano, di riorganizzare la società secondo un ideale di giustizia sociale e di uguaglianza tra gli uomini, come pure quella di dare, a tale società, un ordinamento razionale ed organico, contengono un preciso risvolto educativo. Infatti il rinnovamento delle regole di convivenza sociale, che devono essere alimentate dal principio di solidarietà, la trasformazione in senso libertario delle varie istituzioni sociali (famiglia, fabbrica, Stato) e la progettazione di un'armonica società ideale implicano anche un profondo mutamento dell'uomo-cittadino, dell'ideale antropologico che viene posto alla base di questa società rinnovata. La nuova società esige un uomo nuovo, dotato di una mentalità egualitaria e anti-individualistica, capace di comunicare con gli altri e di rivalutare la stessa attività lavorativa. Gli utopisti affermano, quindi, che «ogni uomo, e non solanto pochi privilegiati, ha diritto ad un pieno, autonomo e onnilaterale sviluppo della personalità». Accanto a questa rivendicazione di una emancipazione culturale ed umana da render possibile per ogni cittadino, gli utopisti, con più vigore di altre correnti pedagogiche, postulano il più stretto collegamento tra educazione e società, anzi tra

educazione e politica, rompendo con la tradizione che vedeva la pedagogia relegata nell'ambito esclusivamente scolastico e resa spesso estranea al dibattito politico in senso stretto. La pedagogia degli utopisti mira alla restaurazione di una società esclusivamente terrena, senza richiami al trascendente, e vede possibile tale avvento solo attraverso la diffusione del sapere, concepito però non solo come strumento di conoscenza, ma anche di trasformazione della realtà naturale e sociale. Inoltre gli utopisti elaborano, nei loro scritti, un preciso quadro delle condizioni di vita delle masse popolari, dello sfruttamento che esse subiscono e dell'ignoranza che le contraddistingue, e contemporaneamente delineano una serie di interventi socialmente necessari per rendere meno disumane le condizioni di vita dei lavoratori, specialmente dell'industria.

Le figure pedagogicamente più interessanti di questa corrente si trovano soprattutto in Francia. Da Babeuf a Saint-Simon, a Proudhon, a Fourier, richiamandosi anche all'esperienza degli utopisti illuministici, si vengono elaborando precisi modelli di ricostruzione ideale della società e, anche, si vengono affermando precise nozioni capaci di promuovere, sul versante educativo, una critica radicale della società esistente. In Inghilterra troviamo invece Owen, che lo stesso Marx considerò il teorico borghese più progressista del suo tempo ed al quale si deve il primo tentativo di realizzare una comunità ideale che pone al centro del suo progetto il momento educativo. Altre figure di rilievo si trovano anche in Germania (con Wilhelm Weitling, 1808-1871), in Svizzera e altrove.

François-Noël Babeuf (1760-1797), figlio di un ufficiale assai autoritario, fu un appassionato lettore di Rousseau e di Morelly, fiero oppositore della proprietà privata e aperto sostenitore della lotta di classe. Egli venne elaborando un comunismo per molti aspetti assai moderno, che lo portò, sotto il Direttorio, ad organizzare la «Congiura degli uguali», la quale però fallì completamente il suo scopo. In pedagogia, pur muovendo da presupposti rousseauiani (educare i fanciulli fuori del contesto sociale, a diretto contatto con la natura e partendo dai loro bisogni), sviluppa l'importanza formativa del lavoro e reclama una ricomposizione tra lavoro manuale e intellettuale. Nel *Cadastre perpétuel* (1787) elabora anche un piano di educazione nazionale aperta a tutti, fornita dallo Stato attraverso maestri pagati con il ricavato della vendita dei beni ecclesiastici. Tale educazione deve essere contraddistinta dall'opposizione radicale ai

pregiudizi, che sono «figli dell'ignoranza» e che non hanno reso gli uomini «consapevoli della loro dignità», e dalla promozione di principi di solidarietà, poiché la società è una grande famiglia, in cui i diversi membri, in quanto concorrono ciascuno al benessere comune secondo le personali possibilità fisiche ed intellettuali, «debbono avere uguali diritti». Contemporaneamente Babeuf critica anche una serie di pregiudizi tipici della educazione corrente e legati al preciso volto di classe che la contraddistingue: il «mito» della superiorità del talento e delle capacità di alcuni individui, come pure il principio della maggiore ricompensa per il lavoro intellettuale.

Con Henri-Claude de Saint-Simon (1760-1825) la critica della società esistente e la progettazione utopica sono caratterizzate dalla valorizzazione della rivoluzione industriale, che reclama un nuovo tipo di cultura e pone come urgente la soluzione della questione sociale. Al vertice della nuova società che Saint-Simon viene delineando stanno gli industriali, gli scienziati e gli artisti, i banchieri e gli avvocati, che devono però agire a vantaggio dei ceti più bassi, ma il cemento di tale società deve essere il «nuovo Cristianesimo» basato sulla fratellanza universale. L'educazione, di conseguenza, deve essere, insieme, scientifica e socializzante. Per Saint-Simon, da un lato, si dovrà favorire un'educazione indiretta, attraverso l'ambiente sociale razionalmente ordinato, e, dall'altro, un'istruzione prevalentemente scientifica. Saint-Simon si interessa di problemi educativi anche sotto altri due aspetti: quello della critica delle strutture educative esistenti (discriminanti socialmente e per quanto riguarda la formazione intellettuale insufficienti) e quello dell'attività volta a promuovere l'educazione del popolo, specialmente aderendo alla «Società» che intendeva diffondere il mutuo insegnamento.

Anche in Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) l'educazione si presenta come il principio motore del rinnovamento sociale. «Nessuna rivoluzione sarà mai feconda, se una rinnovata istruzione pubblica non ne diviene il coronamento». Inoltre «l'organizzazione dell'insegnamento è insieme la condizione dell'uguaglianza e la sanzione del progresso». Ma secondo Proudhon «per cambiare la società» l'educazione «non basta» ed «occorre una rigenerazione di carne e di sangue». Perché questo avvenga non sono sufficienti le iniziative della «filantropia del potere» che si occupa «dei fanciulli che vivono nelle officine ed in lavori insalubri», ma vanno

fissati «una buona volta i principi dell'educazione professionale ed i diritti dell'operaio». In molte pagine delle sue opere viene svolta anche una polemica serrata contro l'educazione borghese, sia quella popolare (resa inefficace dalla non-risoluzione del problema del pauperismo) sia quella secondaria (risolta in retorica e fondata sulla disuguaglianza), e ad essa contrappone l'educazione dell'operaio evoluto ed eticamente formato, onesto e religioso, ma che vive senza guida di padroni e di preti e che incarna i valori fondamentali della civiltà moderna. Un posto particolare nella pedagogia di Proudhon occupa l'esaltazione del lavoro manuale, tradizionalmente escluso dal *curriculum* formativo e che viene qui, invece, rivendicato come momento fondamentale.

Gli autori che si presentano come i più originali e i più organici sul terreno della pedagogia utopistica sono però Fourier e Owen.

Charles Fourier (1772-1837) sviluppò, nella *Teoria dei quattro movimenti* (1808) e nel *Nuovo mondo amoroso* (1809) un modello di società organizzata secondo criteri antiautoritari e secondo un ideale di vita artigiana e contadina, al cui centro veniva posto il principio dell'armonia e della solidarietà. Attraverso una minuziosa descrizione della vita dei cittadini riuniti in «falansteri», case-laboratori dove circa mileottocento uomini e donne vivono una vita autosufficiente ed in condizioni di perfetta uguaglianza, Fourier fa risaltare la totale libertà di cui ogni individuo può godere nella nuova società. Anche sul terreno dell'emancipazione Fourier sostiene dottrine che a lungo hanno fatto scandalo: elimina il matrimonio e rovescia la morale sessuale corrente, a base repressiva, afferma la totale uguaglianza della donna all'uomo. L'educazione che egli propone è quindi, prima di tutto, una educazione alla libertà e alla felicità che si realizza attraverso il potenziamento dell'armonia nell'io e tra i vari individui. Inoltre, accanto a penetranti giudizi sull'infanzia (inerenti al valore del gioco e del «fare») svolge una critica radicale delle istituzioni educative esistenti, in particolare della famiglia e della scuola. La prima è accusata di autoritarismo, di provocare nel fanciullo frustrazioni o ribellioni, di sgretolare l'affetto tra genitori e figli. La seconda viene vista come legata ai privilegi delle classi dominanti e ad un principio di lavoro esclusivamente intellettuale, fondato, per soprappiù, unicamente sulle lingue classiche, emarginando in tal modo le utilissime scienze moderne.

La formazione di tutti i giovani deve essere invece «integrale», rivolta

allo spirito e al corpo, deve potere indirizzare verso molteplici attività (una trentina) tra le quali il giovane possa scegliere, deve caratterizzarsi come socializzante e non come individualistica. Tale formazione avverrà, nel paese di Armonia, dalla nascita ai 19 anni, distinti in nove gradi differenziati.

In queste pagine di Fourier, a volte anche un po' stravaganti, circola una profonda passione per l'uomo «liberato» e rinnovato alla luce di un ideale di vita armonica e felice, che lo rivela come un autore tutt'altro che secondario nel panorama dell'Ottocento, specialmente agli occhi dei pedagogisti e degli educatori attuali, che si sono largamente sensibilizzati ad un ruolo più audace e non conformistico della progettazione educativa.

Robert Owen (1771-1858), di umili origini, divenne comproprietario di uno stabilimento tessile a New Lanark e qui si dedicò ad un vasto piano di riforma indirizzato a migliorare le condizioni di vita dei lavoratori dell'industria. L'idea che lo guidava era quella di fondare una «perfetta colonia modello». Nel 1822 elaborò un piano di riforma generale della società ispirato a criteri comunistici (*Nuovi punti di vista della società sopra la formazione del carattere umano*) che cercò di realizzare nel territorio americano col nome di New-Harmony, ma senza successo. Tornato in Inghilterra si dedicò a propagandare il suo ideale di riforma atto a «creare un nuovo spirito e una nuova volontà in tutto il genere umano» in modo che «ciascuno, per una necessità ineluttabile, diverrà conseguente, razionale, sano di giudizio e di condotta». Dal 1836 al 1844 pubblicò l'opera maggiore (*Il libro del nuovo mondo morale*) e successivamente una serie di opuscoli di propaganda, creandosi una serie di seguaci all'interno del movimento operaio inglese. Anche per Owen il lavoro deve divenire un principio di base per attuare il «nuovo mondo morale»; lo studio, negli anni specialmente della formazione educativa, va alternato al lavoro e va integrato con attività fisiche e ludico-estetiche (ginnastica, canto, danza). Inoltre l'educazione deve essere uguale per tutti e deve avvenire in edifici adatti, ampi e funzionali, dotati di refettorio e infermeria, e collegarsi, dopo i dieci anni, alla vita dell'officina. Profonda è anche in Owen la coscienza delle condizioni disumane in cui si trova a vivere la classe operaia e la consapevolezza di dovere rinnovare insieme l'organizzazione del lavoro, le condizioni di vita degli operai e le strutture educative, per raggiungere una reale emancipazione delle classi sociali inferiori. Nelle

scuole rinnovate vanno create «abitudini» morali nei fanciulli e va data una istruzione utile, che, però, deve avvenire in modo «intimamente connesso con le occupazioni offerte dalla comunità». Il quadro educativo delineato da Owen, che pure risente di forti elementi illuministici e filantropici, si sviluppa su una analisi coerente ed acuta della società industriale moderna e si caratterizza anche per le soluzioni assai avanzate, legate ad un riformismo radicale e organico.

Marx, Engels e la pedagogia. Nei testi di Karl Marx (1818-1883) e di Friedrich Engels (1820-1895) – i fondatori del materialismo storico: filosofi, teorici dell'economia e politici insieme – è contenuta una prospettiva pedagogica, a volte in forma più esplicita come elaborazione di alcune proposte intorno all'istruzione, che sono presentate in opere di propaganda e di intervento politico, quali i *Principi del comunismo* e il *Manifesto* (del 1847-48), le *Istruzioni ai delegati* (del 1866-67) e la *Critica al programma di Gotha* (del 1875), altre volte in forma soprattutto implicita e rivolta a sviluppare alcuni grandi temi della «filosofia» marxiana, raccolti intorno al problema antropologico e all'analisi dei meccanismi sociali e ideologici del mondo capitalistico moderno. Questi orientamenti pedagogici più generali, filosofici e sociologici, si trovano nelle grandi opere di Marx e di Engels, sia in quelle del periodo giovanile, dominato ancora da Hegel e da Feuerbach, sia in quelle della maturità, indirizzate alla comprensione delle leggi dell'economia politica e del funzionamento del sistema capitalistico. Si viene così delineando un'antropologia pedagogica marxista a base rigorosamente storico-materialistica, attenta a mettere in rilievo, contro ogni interpretazione deontologica ed astratta, e quindi metafisica e utopica, della natura umana e dei suoi processi di svolgimento, le condizioni economico-sociali all'interno delle quali l'uomo viene formandosi come individuo (caratterizzate, secondo, specialmente, il giovane Marx ancora imbevuto di hegelismo, da una radicale alienazione che si manifesta sia nella coscienza che l'uomo ha di sé e del mondo, e che si esprime nella idealizzazione teologica e nel sentimento religioso fondato sulla dipendenza, sia nel processo lavorativo, che separa dal lavoratore il prodotto del suo operare e lo consegna nelle mani estranee e nemiche del capitalista).

L'uomo per Marx è sì storicamente alienato dall'organizzazione capitalistica del lavoro e, al tempo stesso, dalle ideologie che essa esprime,

ma è anche un «ente» attivo che, attraverso il lavoro e la sua dialettica rivoluzionaria, prepara il proprio riscatto. Il lavoro, infatti, è l'attività propria dell'uomo come genere, quella che specificamente lo caratterizza e, come tale, va messo al centro anche della formazione individuale. Solo attraverso il lavoro l'uomo sviluppa se stesso e, anzi, il «lavoro emancipato» diviene la «condizione della sua emancipazione». Marx, inoltre, abbozza il futuro della società liberata e vede in essa «il libero sviluppo delle individualità». Due principi, quindi, guidano l'antropologia (anche pedagogica) di Marx: il ruolo centrale e dialettico del lavoro (e dialettico in quanto è capace di mutare, attraverso la propria organizzazione in senso rivoluzionario, cioè con l'affermazione della lotta di classe da parte degli operai, le condizioni di alienazione che storicamente lo contraddistinguono) e l'idea dell'uomo «onnilaterale». Contro l'individuo «unilaterale», sia esso il proletario o il capitalista, caratterizzato dallo sviluppo di capacità soltanto settoriali (manuali oppure intellettuali), Marx mostra che l'evoluzione economico-politica della società moderna conduce alla formazione di un «uomo nuovo», che riunisca in sé le attività sia manuali che intellettuali e superi così la divisione storica del lavoro, dando vita ad una personalità armonica e completa, che si esprime come «universalità e onnilateralità delle relazioni e capacità» umane, rivolte tanto al piano produttivo quanto a quello del consumo e del godimento, armonizzando così «tempo di lavoro» e «tempo libero».

Dallo studio dei meccanismi della società capitalistica emergono, invece, alcune linee fondamentali di «sociologia dell'educazione». Engels mette in luce, nel suo scritto su *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, l'insufficienza della istruzione popolare (rimasta circoscritta al leggere, scrivere, far di conto e al catechismo religioso), le lotte intraprese dagli operai per conquistare le prime leggi sull'istruzione, la denuncia delle condizioni di precarietà tipiche della scuola per il popolo (impreparazione dei maestri e inadeguatezza o inesistenza dei locali). Marx nell'*Ideologia tedesca* e poi nel *Manifesto* sottolinea la stretta dipendenza dell'educazione dalla società, cioè dalla classe dominante. La scuola, come ogni altra istituzione sociale e come la stessa cultura, è uno strumento ideologico che esprime la concezione del mondo e gli interessi socio-economici della classe al potere. Essa quindi rispecchia e conferma una netta divisione tra le classi sociali (borghesia e proletariato), per le quali esistono indirizzi

scolastici differenziati, come pure veicola una cultura astratta e idealistica, che si basa sulla divisione del lavoro. Accanto alla scuola anche la famiglia (della quale Engels si occupò nello scritto su *L'origine della famiglia della proprietà privata e dello Stato*) viene colta nella sua evoluzione storica e nella sua dipendenza dalle trasformazioni economico-sociali e di essa viene messa in rilievo, nell'ambito della società capitalistica, la sostanziale dissoluzione e il disordine morale che vi hanno introdotto il «sistema di fabbrica» e il mutamento dei rapporti tra i sessi e tra genitori e figli, anche per le disumane condizioni di vita di tutti i membri. Un'attenzione particolare Marx ha dedicato, in alcune celebri pagine del *Capitale*, alle condizioni di vita dell'infanzia nelle società industriali (in Inghilterra, soprattutto), mettendo in rilievo lo sfruttamento a cui i fanciulli vengono sottoposti e alle condizioni di miseria materiale e spirituale a cui vengono condannati. In conclusione, per Marx ed Engels, non è possibile parlare di educazione se non riferendosi alla realtà socio-economica e alla lotta di classe che la caratterizza e la sostiene. In tal modo la pedagogia viene a perdere ogni aspetto idealistico e neutrale e si determina, invece, in relazione a precise condizioni sociali e politiche. In relazione a questi orientamenti generali, antropologici e sociologico-politici, i due teorici del materialismo storico abbozzano anche una proposta educativa che si sviluppa intorno al ruolo fondamentale assegnato al lavoro nell'ambito scolastico. Il lavoro, però, a cui Marx ed Engels si riferiscono è un lavoro produttivo, legato alla fabbrica e, tramite essa, alla società nel suo complesso. Così si rinsalda anche quel rapporto tra individuo e ambiente storico-naturale, che è posto, nel marxismo, come un elemento fondamentale dell'umanizzazione dell'uomo, in quanto l'uomo è (o si fa) tale solo attraverso gli scambi con la natura e la società. Nelle *Istruzioni ai delegati* Marx afferma che «in una situazione razionale della società, *ogni fanciullo senza distinzione* a partire da nove anni dovrebbe diventare un operaio produttivo», e ipotizza una divisione dei fanciulli in tre classi di età (dai 9 ai 13 anni; dai 13 ai 15; dai 16 ai 17), nelle quali l'attività lavorativa deve essere rispettivamente di due, quattro e sei ore. Accanto al lavoro, però, Marx sottolinea anche l'importanza dell'istruzione, intesa come

«Prima: Formazione spirituale.

Seconda: Educazione fisica, quale viene impartita nelle scuole di ginnastica attraverso gli esercizi militari.

Terza: Istruzione politecnica, che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione, e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri» così scrive sempre nelle *Istruzioni ai delegati*. Il tema centrale, però, della proposta educativa marxista va riconosciuto nella nozione di «scuola politecnica» (o «tecnologica», come viene definita altre volte) che unisce lavoro produttivo e istruzione, sviluppando in modo più organico alcuni principi già messi in luce da Owen a cui Marx esplicitamente si richiama e che, nel XX secolo, ha avuto larga applicazione (anche se problematica) nei paesi cosiddetti del «socialismo reale».

Il modello pedagogico ed educativo elaborato, sia pure in modo schematico, da Marx ed Engels ha introdotto nella pedagogia contemporanea almeno due proposte che possono esser considerate rivoluzionarie: il richiamo al lavoro produttivo, che si poneva in aperto contrasto con tutta una tradizione educativa intellettualistica e spiritualistica, e l'affermazione di un costante rapporto tra educazione e società, che si manifesta tanto come coscienza di una valenza ideologica dell'educazione, quanto come progettazione «scientifica» di una «società liberata», anche in campo educativo. Già però negli anni in cui Marx ed Engels erano in vita la suggestione operata dal loro pensiero si fece sentire all'interno delle realizzazioni educative intraprese dalla Comune parigina del 1871. L'istruzione popolare, con un decreto del 2 aprile, venne sganciata da ogni finalità religiosa e l'istruzione religiosa stessa nelle scuole venne proibita. Accanto a questa difesa di una prospettiva laica dell'istruzione si affermava anche che «il figlio del contadino» doveva ricevere «la stessa istruzione del figlio del ricco, e per giunta gratuitamente» e si apriva anche alle donne l'accesso all'istruzione prevista per i maschi. Oltre a ciò la Comune cercò di realizzare la fusione dello studio col lavoro produttivo, per dar vita ad «uomini completi», e di avviare l'istituzione di scuole di nuovo tipo, nelle quali si realizzasse tanto un'ampia preparazione professionale, quanto una rigorosa istruzione scientifica. Inoltre un'attenzione particolare fu rivolta agli «asili», nei quali fu introdotta un'educazione completa del bambino.

Labriola e la pedagogia marxista in Italia. Un posto a sé, ma fondamentale, occupa nel dibattito pedagogico del secondo Ottocento,

Antonio Labriola (1843-1904), sia per l'ampiezza dei problemi che egli affronta, sia per le soluzioni radicalmente progressiste che imposta anche in campo educativo, specialmente nella fase marxista (e legata a un marxismo critico) del suo pensiero. Le origini dell'interesse pedagogico di Labriola vanno ricercate nella sua adesione alla filosofia herbartiana, da un lato, e nella direzione del Museo di istruzione e di educazione fondato a Roma nel 1874 e affidato a Labriola dal 1877 al 1881. L'herbartismo si presenta a Labriola come capace di avviare una riorganizzazione del sistema educativo in relazione a principi e ideali universali, che erano stati traditi dal Positivismo. Negli anni Settanta scrive alcuni saggi pedagogici di notevole interesse, specialmente *Dell'insegnamento della storia* (1876) e, poco più tardi, *Sull'insegnamento della scuola popolare in diversi paesi* (1881). In essi sviluppa una ridefinizione dell'educazione popolare in forma decisamente progressista e democratica, in opposizione alle chiusure e alle arretratezze della politica scolastica dei governi post-unitari. In particolare valorizza l'insegnamento della storia come mezzo di educazione civile in quanto elaborata dallo sforzo e dal lavoro dei vari gruppi sociali e dalle loro battaglie ideologiche e politiche. La storia va insegnata come storia collettiva e, come tale, diviene anche il mezzo più efficace di educazione morale.

Anche nel cosiddetto «periodo marxista» Labriola continua ad interessarsi di problemi educativi, come testimonia il discorso *L'Università e la libertà della scienza* che tiene a Roma nel 1896, nel quale rivendica tanto la funzione emancipatrice della cultura, anche a livello sociale, quanto l'impegno intellettuale ed etico che deve caratterizzare la ricerca scientifica. Ma nelle stesse opere più strettamente filosofiche, accanto ad una ridefinizione in senso antideterminista e critico-dialettico del marxismo teorico, sono sviluppate alcune importanti categorie pedagogiche, quali, prima fra tutte, quella di *praxis*. Essa in quanto implica una trasformazione pratica delle condizioni oggettive (economico-sociali) dell'esperienza, si organizza in forma educativa, anzi diviene essa stessa (e solo essa in maniera del tutto compiuta) un processo educativo. Inoltre il richiamo alla critica dell'ideologia offre uno strumento sottile anche alla critica pedagogica, in quanto permette di leggere in forma storicamente determinata da interessi di classe e da visioni-del-mondo le astrazioni spesso fumose e anche poco concludenti con cui lavora, in genere, la teorizzazione pedagogica.

7. *La pedagogizzazione della società e la crescita delle istituzioni educative*

L'Ottocento porta alla massima esecuzione anche quella pedagogizzazione della società che si era attivata con l'avvio dell'età moderna e con la nascita dello «stato moderno» e della società borghese, attuando un fascio articolato di istituzioni educative e un progetto di organizzazione capillare del consenso sociale intorno a una costellazione di valori e di modelli culturali. La società viene investita da un progetto educativo che si dissemina presso diverse istituzioni e che prende un aspetto sempre più articolato e complesso, per compiere la formazione dell'uomo-cittadino che è il fine primario dell'azione educativa nei diversi Stati nazionali e presso le diverse classi sociali. Tale progetto educativo gestito dal potere politico e costruito secondo la sua ideologia trova la propria istituzione-chiave nella scuola che, come vedremo nel prossimo paragrafo, viene sottoposta a una riarticolazione del suo sistema e della sua amministrazione, ma anche della sua cultura e della sua prassi didattica. Nel corso dell'Ottocento è alla scuola che si guarda come istituzione delegata a formare il cittadino come uomo e l'uomo come cittadino, in quanto lo connette all'ideologia dominante, lo forma come «produttore» o come «governante», lo nutre di una visione più laica del mondo. Ed è alla scuola che si dirigono le cure dei governi, dei pubblicisti e dei pedagogisti, indicandola come il luogo centrale della elaborazione dei comportamenti collettivi dominanti, ispirati all'«ordine sociale», ma anche al «lavorismo» o all'«igienismo».

Accanto alla scuola sta la famiglia, vista come l'istituzione educativa primaria e naturale, ma che deve agire – per il bene della società tutta – secondo modelli educativi più razionali, più uniformi e più costrittivi. Deve essere la via primaria alla conformazione, alla costituzione di un soggetto disciplinato e cosciente dei propri doveri, capace di modellarsi alle norme che proprio la famiglia, col suo comportamento, incarna: la sottomissione all'autorità (del padre), l'etica del sacrificio e della responsabilità, il valore del lavoro, del risparmio, della proprietà. La famiglia borghese assume proprio nel secondo Ottocento questi caratteri di organismo autoritario e censorio, attenta alla cura dei figli ma anche al loro

capillare controllo, fortemente repressivo e normalizzante, come è stato variamente sottolineato da storici o da psichiatri. È la famiglia come verrà delineata all'interno dell'opera freudiana: produttrice di nevrosi e di traumi, specialmente sessuali, ma anche sorretta da un'ansia di normalizzazione autoritaria, di opposizione a ogni forma di devianza o di dissenso. Anche la famiglia rurale – pur assai diversa per composizione e per organizzazione rispetto a quella borghese o a quella proletaria (quest'ultima è una famiglia, in genere, disgregata, scarsamente educatrice, ora autoritaria, ora indifferente, come rivelano le indagini sulle classi povere nell'Ottocento) –, manifesta caratteri di «compattezza» e di «chiusura»; è «omogenea e unitaria» nei valori tradizionali che la sostengono, ma anche nell'autoritarismo che la pervade.

Un po' in tutta Europa nella famiglia borghese come in quella patriarcale «i genitori addestravano i figli fin da piccoli alla sottomissione e alla deferenza in mille modi», anche se nell'Ottocento cambiano i metodi di allevamento (no alle fasce, sì alle cure mediche, alle vaccinazioni, etc.) e cresce la quantità di tempo che i genitori dedicano ai figli via via di più col consolidarsi della famiglia nucleare. Pur tra netti confini di ceto, il modello di famiglia nucleare borghese investita da un forte impegno educativo (e conformistico) si impone sempre più nell'Ottocento, divenendo il modello-guida, a cui guardano anche le famiglie operaie e, poi, quelle contadine.

Dopo la famiglia e la scuola sono le associazioni che operano alla formazione soprattutto dei giovani, in relazione al tempo libero dalla scuola o dal lavoro. Sono gli oratori, come quello, che ebbe tanta fortuna, realizzato da san Giovanni Bosco (1815-1888) in Piemonte e che riprendeva la tradizione di san Filippo Neri applicandola, in particolare ai ragazzi sbandati e «pericolanti», agli orfani e agli abbandonati, ai giovani operai. Negli oratori salesiani (perché intitolati a san Francesco di Sales) si giocava, si cantava, si faceva teatro, ma anche si leggevano buoni libri, edificanti e formativi, ispirati alla valorizzazione della religione e della morale cristiana. Ma in questi oratori si rideva, si scherzava e i vari animatori assumevano atteggiamenti di comprensione e di affetto verso gli adolescenti. Accanto agli oratori – rivolti al popolo e gestiti dai religiosi – si collocano, per la classe borghese, le associazioni sportive e quelle corali (studiate, per la Germania, da Mosse in relazione all'affermazione di una

ideologia nazionalistica) come pure quelle studentesche, attive anch'esse soprattutto in Germania, o quelle che oggi chiameremmo ecologiche, come gli *scouts*. In tutte queste associazioni si riunivano giovani, si coordinavano le loro attività intorno a un interesse, si organizzava capillarmente il tempo libero, sottoponendolo a una precisa disciplina, si creava uno spirito di corpo, si affermava un ideale di vita e si svolgeva, così, un'opera assai esplicita di educazione, capace – spesso – di incidere più in profondità della stessa educazione scolastica o familiare. Le associazioni sportive, in particolare, impegnavano i giovani in uno sforzo di autodisciplina, di controllo del corpo e di valorizzazione della gara: tutti aspetti che incidevano in profondità in quel processo di formazione giovanile che guardava a una socializzazione degli individui e ad un loro coordinamento al potenziamento della nazione, attraverso l'assunzione di un'etica che della lotta e del sacrificio, dell'autocontrollo individuale e del miglioramento della razza faceva il proprio baricentro. L'associazionismo favoriva anche un controllo sul giovane e, in particolare, della sua vita sessuale, attraverso il «controllo del gruppo» che divenne «rigidamente organizzato», in modo che «qualsiasi genere di individualismo fosse immediatamente interpretato come un segno di vizio sessuale» (Gillis). Attraverso le associazioni giovanili non solo si venne a riconoscere l'autonomia dell'adolescenza e dei suoi problemi, a dar corpo ai bisogni fondamentali della giovinezza, ma si crearono istituzioni che permettevano di organizzare la vita di adolescenti e di giovani, sottoponendola a un controllo e a un preciso itinerario di sviluppo, fissandone confini e traguardi.

Una funzione semi-istituzionale, per così dire, di tipo educativo venne svolgendo – e sempre più nettamente nel corso dell'Ottocento– anche un altro fascio di iniziative, con la stampa, con il teatro, con l'editoria soprattutto di poesie, di romanzi, di saggistica minuta (tipo i manuali). La stampa quotidiana e periodica agì in profondità nella società ottocentesca agitando problemi politici e sociali, ma anche culturali. La stampa viene assumendo quel volto articolato che noi conosciamo, dirigendosi con i periodici soprattutto alle diverse «figure» sociali: professionali in particolare, ma differenziate anche per sesso e per età. Nasce una diffusa pubblicistica per le donne (già avviata nel Settecento) ma anche per i bambini (si pensi al «Giornale dei bambini» diretto da Ferdinando Martini,

sul quale uscì a puntate – tra il 1881 e 1883 – il *Pinocchio* di Collodi). Nascono pubblicazioni per il popolo, sia di orientamento laico, e poi anche socialista, sia cattolico che guardano alla formazione ideologico-morale e politica soprattutto degli adulti. Comunque è un ampio circuito di carta stampata che si mette in movimento, penetrando capillarmente nella vita sociale, diffondendovi atteggiamenti e parole d'ordine e operando attivamente nell'immaginario sociale e, quindi, svolgendo un'opera educativa (spesso conformistica, alcune volte aperta al dissenso e alternativa) assai intensa e tenace.

A fianco della stampa opera l'editoria che già nell'età della Restaurazione viene sviluppandosi anche in Italia e assumendo caratteri sempre più industriali, per arrivare nel secondo Ottocento a rivelarsi come uno strumento di formazione della mentalità collettiva veramente centrale e potente. L'editoria orienta il gusto, crea miti e modelli, attraverso la moda che lancia tipologie di eroi, situazioni tipo ed esperienze-chiave capaci di agire nell'immaginario individuale e di conformarlo a ideologie o visioni-del-mondo, a regole e a norme. E l'editoria produce poesia, che nella classe dei colti, specialmente nell'Ottocento, fu uno strumento centrale della formazione dell'immaginario (per il richiamo romantico al lirismo e al canto, al sogno e alla libera effusione del linguaggio; per la sua vicinanza ai turbamenti di un lettore interiormente inquieto e alla ricerca di se stesso; etc.). Si pensi ai canti di Ossian e alla moda ossianica, come poi a quella byroniana, ma si pensi anche alla ricezione dei *Canti* leopardiani o a quella del *Rodolfo* del Prati oppure, più tardi, delle opere carducciane: la poesia esalta le angosce e le attese individuali, illumina i soggetti sulla problematicità dell'esistenza, affinandone la sensibilità.

Ma è forse il romanzo il grande educatore (letterario) dell'immaginario ottocentesco. Nel romanzo il lettore ripercorre più realisticamente un paradigma di esistenza, variandone la tipologia (dal nero, al giallo, al rosa, all'avventura, al fantastico, etc.) e cogliendone l'intrinseca drammaticità, e viene ridescrivendo su quel paradigma la coscienza di sé. Affina la propria identità e rilegge la propria esperienza, attuando sia un processo di formazione sia uno di conformazione (a valori, a ideali, a modelli) come pure apprende aspetti lontani dalla propria esperienza (si pensi al romanzo storico o a quello erotico o di avventura), integrandola o allargandola. In tal modo si attua una crescita o una perdizione (come ben vide Flaubert con

Emma Bovary), ma, comunque, si realizza una riarticolazione profonda dell'io secondo binari di cui l'editoria indica i tracciati. I casi esemplari del *Werther* o della *Bovary* (e del wertherismo o del bovarismo come stati d'animo attivi nella collettività) sono testimonianze di questa incidenza formativa del romanzo, oltre che di essere talvolta l'interprete dei tempi. In Italia casi esemplari, in forme diverse, furono *I promessi sposi* e i romanzi di D'Annunzio. Il testo manzoniano divenne ben presto ufficiale e fu inscritto (con Dante e Alfieri) nel novero degli educatori intellettuali e morali della nazione. Ed entrò addirittura nella scuola. Le opere dannunziane furono modelli per la borghesia tra i due secoli, a cui consegnarono una nuova mitologia tra decadente e nietzschiana, fatta di esaltazioni erotiche, eroiche, avventurose, guerriere.

Se la letteratura e il romanzo in particolare producono un mutamento nell'immaginario collettivo, nutrendolo dei miti e modelli borghesi (spesso anche colà dove si rivolgeva soprattutto al popolo, come nei romanzi d'appendice), fu la saggistica che operò in direzione di una conformazione ideologica in modo più esplicito e compatto. Fu infatti attraverso di essa, attraverso una saggistica che ripeteva i propri temi ai più diversi livelli (dal saggio «filosofico» al manuale, all'articolo di giornale), attraverso alcuni slogan o parole d'ordine come pure attraverso il martellamento dei temi-chiave. Ciò si realizza per l'igienismo in maniera quasi esemplare – per quella ideologia che esalta la cura del corpo attraverso la ginnastica, il risanamento degli ambienti, la giusta alimentazione, l'astinenza sessuale e quindi il potenziamento delle capacità produttive dell'individuo in vista di uno sviluppo della nazione – ma anche per il selphelpismo (il «farsi da sé», con le proprie forze: impegno, sacrificio, risparmio, per far crescere la propria posizione sociale) e per il lavorismo (quell'etica del lavoro che lo esalta come compito primario dell'uomo, dal quale potrà trarre le più alte soddisfazioni, non ultima quella di contribuire allo sviluppo della nazione), come pure – almeno in parte – per il nazionalismo che è ideologia politica, ma anche visione del mondo e che proprio per questo si nutre di stimoli culturali e intorno ad essi si viene costruendo come fattore-chiave dell'immaginario sociale (borghese) dell'Ottocento europeo. Mosse lo ha mostrato con estrema finezza nel suo saggio dedicato a *La nazionalizzazione delle masse*, ponendo l'accento anche sulla produzione editoriale (da Gobineau a Chamberlain) e sul ruolo del teatro (specialmente quello

wagneriano, imbevuto di valori germanici e presentato nel teatro di Bayreuth attraverso un rito iniziatico collettivo che ne esalta la forza «educativa»).

Ci sarebbe, infatti, da analizzare il ruolo del teatro, come teatro di prosa e come teatro d'opera, ma anche spazio per l'ascolto sinfonico, per passare poi alle bande e alle associazioni corali, per sottolineare come anche queste istituzioni culturali abbiano agito quali agenzie educative, rivolte a produrre miti e modelli per l'immaginario e a gestire la sua formazione/educazione. Ma sono ricerche appena avviate sul versante storico-educativo, che possiamo qui soltanto indicare come un'altra frontiera della pedagogizzazione della società. Infine, ci sarebbe da studiare anche il mondo del lavoro – la bottega, la fabbrica, i campi – in cui le giovani generazioni entrano precocemente e dal quale – dalle pratiche di socializzazione (si pensi alle miniere, ad esempio) all'elaborazione culturale (i canti, ad esempio), dal linguaggio alle tecniche (e alle loro implicazioni cognitive) – risultano decisamente segnate. Basta – qui – aver sottolineato questi ulteriori compiti.

8. *La scuola nell'Ottocento europeo*

Nel corso dell'Ottocento – dall'età napoleonica alla crisi di fine secolo – si attua un processo assai articolato per quanto concerne l'istituzione-scuola, anche se scandito per tappe non omogenee e risolto in forme diverse nei vari paesi europei e americani. Si compie, infatti, un processo che produce una crescita sociale della scuola, un suo sviluppo nell'organizzazione, un ruolo politico più forte. Siamo di fronte ad una scuola ormai lontanissima da quella dell'*ancien régime*, che ha reso più unitario il sistema (anzi, che lo ha prodotto), ne ha superato le divisioni tra iniziative diverse (Chiesa, Stato e privati) e coordinato gli sforzi e gli impegni assunti dai vari operatori; che ha rinnovato la cultura scolastica, laicizzandola e organizzandola in un preciso programma didattico; che ha dato con strumenti giuridici e con interventi amministrativi un volto nuovo alla vita scolastica; che ha assunto sempre più un aspetto apertamente disciplinare, di controllo, di sanzione e, insieme, di produzione di comportamenti delineati come «normali» e che escludono ogni possibilità di devianza. Il polimorfismo, il pluralismo culturale, le

contraddizioni e le scollature (tra ordini di scuole, ma anche nella loro collocazione geografica), le arretratezze della scuola dell'*ancien régime* vengono decisamente oltrepassate, per andare verso una scuola più uniforme, più conformatrice (sotto ogni aspetto), più rigida nelle strutture e nei comportamenti, più programmata e più laica: una scuola più razionale, da un lato, e più democratica, più aperta alle varie classi sociali, dall'altro.

La crescita sociale della scuola ottocentesca riguarda il suo allargamento alle classi inferiori, ai figli del popolo: una crescita lenta che investe la scuola elementare e popolare nei diversi sistemi nazionali di istruzione, di cui lo Stato si fa organizzatore e garante, anche se sottoponendosi alle esigenze locali (in fatto di orari, di frequenze). Si compie una scolarizzazione delle masse, attraverso anche vie molto empiriche e di dubbia validità (come il mutuo insegnamento) che pure allargano i rudimenti dell'istruzione a classi finora da essa generalmente escluse. In tutta Europa si viene delineando un sistema scolastico che si rivolge a tutto il popolo (anche al popolo), se pure, perfino in Inghilterra, «i progressi dell'istruzione popolare furono così lenti, che bisognò aspettare la fine del secolo perché cominciasse a funzionare un sistema generalizzato di scuole elementari, in grado di assicurare, sia pure a pochi, con borse di studio, l'accesso alle scuole della classe media» e una pur minima mobilità sociale (Bowen). Nella prima parte del secolo furono le scuole (private) di mutuo insegnamento ad assicurare un po' di cultura al popolo. Solo nella seconda metà – dopo aver regolamentato il lavoro minorile e aver innalzato l'età dell'avvio al lavoro (già nel 1833 a 9 anni, in Inghilterra) – si attua una scolarizzazione più diffusa in vista di un'alfabetizzazione di massa. Ma solo nel 1870 si delineò – nella stessa Inghilterra – un sistema di istruzione nazionale completo, anche se soltanto nel 1880 venne sancito l'obbligo e nel 1891 vennero abolite le tasse per la scuola elementare.

Anche altrove, in Francia, in Germania, in Italia la scuola popolare si sviluppò con lentezza e fra molte difficoltà e solo alla fine del secolo appare definita nei suoi obiettivi fondamentali e, specialmente in Germania, si attua con notevole efficienza, anche per quanto riguarda la formazione degli insegnanti e l'organizzazione amministrativa. In Prussia già nel 1810 erano obbligatorie le *Volkschulen*, di tre anni, per il 90 per cento della popolazione (portata a 8 anni nel 1868).

Quanto all'organizzazione, si crea un vero e proprio sistema scolastico scandito in vari gradi (o livelli) e in diversi ordini (per i gradi superiori), coordinato dalla pubblica amministrazione, talvolta (come in Francia) fortemente accentrato e controllato dalla burocrazia di Stato, talaltra volta fondato sull'autonomia delle contee e delle stesse scuole, con loro programmi e loro tradizioni e regole (come avviene in Inghilterra). Comunque tutta l'età evolutiva del cittadino e la sua formazione come produttore/governante e come cittadino di uno Stato viene irretita in un sistema di scuole che dall'elementare all'università si organizzano per riprodurre la manodopera e i tecnici e i dirigenti della società borghese-industriale e per conformare le generazioni in crescita ai valori collettivi. In particolare è il grado secondario a ricevere la maggiore articolazione, separandosi in due diversi binari, quello «classico» e quello «tecnico», che si alimentano di due modelli culturali diversi (umanistico-filosofico nel primo; tecnico-scientifico nel secondo) e guardano alla formazione di diverse figure sociali (i governanti da un lato, i tecnici-esecutori dall'altro). Ed è nell'ordine tecnico che poi si delineano ulteriori differenziazioni, con scuole tecniche in senso proprio, con istituti tecnici (di più lunga durata e con più cultura), con scuole professionali o del lavoro (come accade in Italia alla fine dell'Ottocento). A livello universitario, ancora, si ha una sostanziale laicizzazione e una specializzazione delle facoltà che oscillano, però (e sarà un problema ancor oggi irrisolto), tra corsi di formazione scientifica e di formazione professionale. In particolare acquistano sempre maggiore ampiezza e autorità le facoltà scientifiche, articolandosi in diverse specializzazioni (da matematica a fisica, a biologia, ad agraria, a ingegneria, etc.).

Infine c'è l'aspetto connesso alla funzione politica: politico-economica e politico-ideologica. Per un lato la scuola – come abbiamo detto – prepara alle professioni (più o meno elevate, più o meno intellettuali) e vi prepara attraverso la partecipazione alla cultura sistematicamente definita, dogmaticamente trasmessa, mnemonicamente acquisita, come pure attraverso un'etica che proprio la disciplina scolastica deve far introiettare dal soggetto (etica del dovere, etica della responsabilità, etica della produttività), trasformandolo, ovvero rendendolo funzionale al modello di organizzazione sociale in atto; per un altro lato la scuola, invece, produce consenso e controllo, struttura la personalità dei giovani secondo un

modello *standard* di uomo-cittadino e li rende partecipi dell'ideologia dominante. La scuola – ha detto Althusser nel 1970, ma l'osservazione è vera anche per la scuola ottocentesca, che è la matrice di quella attuale – è luogo della riproduzione sia della forza-lavoro sia dell'ideologia e tutto il sistema scolastico è orientato a questa doppia finalità. Forse la tesi di Althusser è troppo forte e troppo esclusiva; trascura il ruolo emancipativo della scuola (attraverso il contatto con la cultura); ma essa contiene una buona parte di verità, soprattutto per la scuola rigidamente classista del XIX secolo. Accanto però ai settori di maggiore sviluppo della scuola ottocentesca (quello elementare, che è l'innovazione del secolo e quello che con più drammaticità ne accompagna lo sviluppo nei vari paesi europei e non; quello secondario tecnico che è il settore più inquieto nelle realizzazioni di tutto il secolo: sempre riconfermato come centrale, sempre affrontato in modo disorganico e confuso, assommando interventi contraddittori e delegandolo spesso alle iniziative locali, si pensi all'Italia postunitaria, ad esempio), settori che ne contrassegnano il dinamismo e la tensione innovativa, va collocato anche il grado preparatorio della scuola, quegli asili o giardini d'infanzia o scuole materne che fin dai primi dell'Ottocento accoglieranno i figli delle classi popolari e svolgeranno un'azione vicaria rispetto alla famiglia. Il sistema di fabbrica occupa anche le donne in un lavoro fuori casa, i loro figli devono trovare una sistemazione alternativa all'abbandono per molte ore al giorno: nascono le «sale di custodia», poi gli asili, infine i giardini d'infanzia. E sono i privati o la Chiesa che svolgono questo ruolo di vicariato familiare e materno, organizzando luoghi di raccolta dei bambini affidati a custodi di scarsissima preparazione, che li intrattenevano con giochi e preghiere. Poi anche gli asili cambiano volto: con Fröbel e i suoi giardini d'infanzia (di cui abbiamo parlato), più tardi con il modello elaborato da Maria Montessori. Nelle «case dei bambini» il bambino non viene custodito o educato, ma avviato a una libera crescita morale e intellettuale, attraverso l'uso di un materiale scientifico appositamente costruito e l'opera delle maestre che stimolano e accompagnano l'ordinamento infantile e la crescita del bambino, senza imposizioni o nozionismi, anzi favorendo lo sviluppo *nel* gioco, attraverso il gioco, come sosteneva ne *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* del 1909. Alla tradizione fröbeliana e a quella montessoriana si contrapponevano anche altre scelte

metodologiche, come avvenne in Italia con Rosa e Carolina Agazzi (1866-1951/1870-1945) che svilupparono una serie di criteri più empirici e più affettivi per accompagnare e promuovere lo sviluppo della prima infanzia, rifacendosi a materiali occasionali (sui quali si esercitano l'osservazione e l'espressione) e sottoponendo il bambino a regole più giocose. Si trattò di una via più artigianale (e non filosofica – come Fröbel – o scientifica – come la Montessori) all'educazione infantile, ma che ebbe in Italia notevole successo.

Oltre agli aspetti già menzionati la scuola ottocentesca presenta anche altri due caratteri, diffusi a livello europeo e che ne contrassegnano lo sviluppo: 1) il costante contrasto tra scuola pubblica e scuola privata, che costituì un problema aperto per tutto il secolo, dando luogo a modelli diversi di soluzione, e che ancora oggi abbiamo ereditato dall'Ottocento, riproponendosi con maggiore o minore radicalità e disponendosi come lo sfondo (*uno* sfondo) dello stesso dibattito più attuale e come matrice di diverse soluzioni (si pensi a quella – per altro assai equilibrata e corretta – delineata nella Costituzione italiana del 1948 agli articoli 33 e 34). Si tratta di un contrasto che vede, in particolare, contrapposti la Chiesa e lo Stato e che, da un lato, oppone un pluralismo di scuole e di profili educativi a un monolitismo monopolistico che può risolversi in dogmatismo ideologico mentre, dall'altro, reclama un pluralismo dentro le scuole e non di scuole e si oppone al rischio di una scuola di parte che può essere funzionale a una istituzione – sia chiesa o partito – ma assai meno alla formazione libera e responsabile di ogni uomo-cittadino; 2) l'organizzazione della vita scolastica – come abbiamo già accennato – secondo un modello disciplinare, regolato dall'autorità (politica, amministrativa) e da norme giuridiche, affidato a figure professionali (i maestri, i professori, etc.) inquadrati nel pubblico impiego e regolati da programmi, libri di testo, calendari scolastici. Tutta la vita della scuola, come ben vide Foucault già parlando dei secoli precedenti, si sottopone a un processo di razionalizzazione che assume, nel suo disciplinarismo, il modello del «sorvegliare e punire», dando luogo a una prassi scolastica in genere autoritaria, conformistica e repressiva oltre che nozionistica e formalistica, che ben spiega la reazione radicale attuata dalle scuole nuove del primo Novecento.

L'Italia può essere assunta, nella sua storia della scuola pre e post-

unitaria, come un caso esemplare di questo sviluppo/riorganizzazione/razionalizzazione/laicizzazione attuatasi nella scuola ottocentesca. Nell'Italia prima del 1860 le condizioni scolastiche sono radicalmente differenziate: più sviluppate e di livello quasi europeo al Nord (in Piemonte e in Lombardia), abbastanza organiche in Toscana, in condizioni disastrose nello Stato della Chiesa e nel Regno delle Due Sicilie. Anche dal punto di vista scolastico l'Italia è un mosaico, se pure la dominazione napoleonica con la sua riorganizzazione delle scuole sul modello francese ha lasciato qualche traccia: diverse sono le legislazioni, diverse le tradizioni, diversi i modelli a cui si guarda. Poi nel 1861 fu applicata all'Italia unita la legge Casati, promulgata per il Piemonte nel 1859, che in 380 articoli organizzava il sistema scolastico secondo i principi liberali: delineava un'amministrazione centralizzata col compito di programmare e controllare la vita scolastica nel suo insieme, divideva l'istruzione scolastica in classica e tecnica, fissava i due gradi – inferiore e superiore – dell'istruzione elementare delegata ai Comuni e realizzava le scuole normali per la formazione dei maestri. Sanciva, inoltre, l'obbligo scolastico per il grado inferiore elementare, che restò largamente evaso, come assai precarie rimasero a lungo – dopo il 1861 – le condizioni della scuola elementare (per edilizia, reperimento dei maestri, stipendi al corpo insegnante, etc.). Inoltre essa fu calata come un calco su situazioni assai diverse da quella piemontese, producendo – in specie al Sud – scarsissimi frutti nella lotta contro l'analfabetismo (per l'assegnazione dell'onere finanziario ai Comuni relativo a edilizia, arredi e insegnanti, anche ai Comuni poverissimi del Sud). Solo nel 1877 con la Sinistra al potere e Michele Coppino alla Minerva, furono promulgati i nuovi programmi che ebbero un'impronta di tipo positivistico, fu fissato l'obbligo fino a 9 anni, si allungava di un anno (portandolo a 5) il corso elementare, si eliminava la religione dalle materie di studio e si introducevano «i diritti e i doveri del cittadino». La scuola italiana si laicizzava. La scuola superiore restò invece organizzata, in tutto il secondo Ottocento, secondo le norme della Casati e legata al suo doppio binario, anche se l'istruzione tecnica e professionale fu più volte ritoccata, riarticolata e spostata tra i vari Ministeri, ma con scarsi interventi sostanziali. Il Liceo e le Scuole normali restarono sostanzialmente invariati nei loro impianti di strutture e di programmi. Anche l'Università, pur sottoposta a continui provvedimenti e

riorganizzata secondo il modello tedesco, subì poche trasformazioni: nel 1872 fu abolita la Facoltà di Teologia, soprattutto. Ampio fu però il dibattito intorno ai compiti e alla riforma dell'Università.

Riforme scolastiche più incisive si ebbero soltanto alla fine del secolo e ai primi del Novecento: nel 1896 il Ministro Gianturco istituiva la scuola complementare femminile, triennale, postelementare; nel 1904 la legge Orlando riportava il corso elementare a 4 anni, aggiungendo la 5ª e la 6ª classe, e l'istruzione dell'obbligo veniva innalzata al 12° anno; nel 1911 la legge Dàneo-Credaro avocò le scuole elementari allo Stato e istituì un liceo moderno, mai realizzato. Sarà infine nel 1923 Giovanni Gentile a rinnovare radicalmente secondo il criterio del «tornare alla Casati» la scuola italiana, chiudendo ogni spazio di mobilità sociale e favorendo solo il canale formativo liceale, ma dando un volto organico – strutturalmente e culturalmente – alla scuola italiana.

9. *La nascita della pedagogia scientifica e sperimentale*

La seconda metà dell'Ottocento vede la nascita della pedagogia scientifica e della pedagogia sperimentale, che tendono a separarsi dalla filosofia e a rendersi indipendenti dalla politica per ricostruire il sapere pedagogico a contatto con le scienze positive, che riguardano l'uomo (la fisiologia, l'antropologia, la psicologia) e la società (la sociologia, l'etnologia, la criminologia), rinnovandone il metodo e il contenuto, attraverso l'assunzione del paradigma scientifico, induttivo e sperimentale, articolato in saperi fondati sui «fatti». È soprattuto il Positivismo – come abbiamo visto – a delineare il modello di scienza a cui la pedagogia deve adeguarsi, ed è una scienza fortemente ideologica (produttrice di progresso; in continua evoluzione; senza residui metafisici e tutta sperimentale) e dogmatica (che fissa leggi invarianti; interpreta fatti; è esente da errori), che lavora in pedagogia soprattutto attraverso i principi-guida dell'evoluzionismo (Spencer, Ardigò) e della sociologia positiva (Durkheim). Anche la pedagogia – come le altre scienze umane e sociali – si viene ristrutturando in profondità, già nel suo statuto epistemologico (scientifico) e nella sua immagine di sapere (interdisciplinare e progressivo) e viene assumendo quel volto di disciplina fatta di molte «scienze dell'educazione» e posta al loro punto di convergenza o di intreccio per

ragioni teorico-pragmatiche (i problemi formativi in una determinata società, in un dato tempo storico) che le è proprio ancora oggi. E già allora questo pluralismo della pedagogia viene a costituire un problema: va unificato, e lo può fare sia una riflessione epistemologica sia una di tipo filosofico ispirata ai principi della filosofia positiva (evoluzionistica, in particolare).

Un esempio esplicito di questa riformulazione scientifica della pedagogia è rappresentato dall'aspetto educativo del lavoro sociologico di Émile Durkheim che elaborò una teoria dell'educazione come socializzazione, ampia e coerente, riportando così la pedagogia (come aveva fatto Comte) alla sociologia. L'educazione in quanto apprendistato di tecniche, linguaggi e norme sociali, è una funzione fondamentale della società, che si organizza in istituzioni specifiche e viene gestita da professionisti specializzati (gli insegnanti). La «scienza» pedagogica deve riflettere intorno a questo statuto sociale dell'educazione e deve produrre un sapere congeniale a questo scopo. La pedagogia è una «teoria pratica», che psicologia, sociologia, storia e la loro unificazione in chiave educativa vengono a fondare.

Con Durkheim nasce quella sociologia dell'educazione che avrà tanta fortuna nel Novecento e che «studia i rapporti osservabili tra le diverse componenti di un sistema educativo, quali l'ideologia, che lo orienta, i fini pedagogici che propone, la sua organizzazione», i contenuti culturali, il funzionamento interno, la formazione degli insegnanti, ma che anche investe i rapporti tra scuola e potere, tra pedagogia e società, affrontando problemi fondamentali del sapere pedagogico. Dopo Durkheim anche il grande storico, sociologo e filosofo Max Weber (1864-1920) affrontò questi problemi, delineando soprattutto diversi modelli di educazione (nelle società tradizionali in quella capitalistica; in quelle animate da capi carismatici) e la centralità della formazione religiosa e intellettuale nell'ambito della riproduzione sociale, soprattutto moderna (legata all'etica protestante come nucleo genetico dello spirito del capitalismo e al lavoro intellettuale come professione). Dopo Weber anche Mosca e Pareto, i grandi sociologi delle élite, toccheranno temi di sociologia dell'educazione, poi Mannheim e molti altri la condurranno verso il suo attuale – ricco e complesso – sviluppo.

Soprattutto, però, in quello stesso periodo prende corpo la pedagogia

sperimentale. «La denominazione *pedagogia sperimentale* risale alla fine del XIX secolo, quando fu coniata in stretto parallelismo con *psicologia sperimentale*» e si occupa del bambino attraverso uno studio che si organizza come «un intervento deliberato in una situazione (ossia un fenomeno) per farli variare secondo un determinato disegno e fissare poi i principi del comportamento infantile in varie situazioni educative» (De Landsheere). La pedagogia sperimentale nasce come a-valutativa (tiene fuori i «giudizi di valore») e guarda agli aspetti oggettivi e misurabili dell'esperienza educativa sottoposta a esperimento. È un campo che poi nel Novecento e negli ultimi trent'anni in particolare ha avuto un enorme sviluppo. Possiamo anche rilevare con De Landsheere che fino alla fine dell'Ottocento siamo ancora nella fase «prescientifica» della pedagogia sperimentale, fase nella quale molti autori «provano a loro modo la necessità di sperimentare, ma restano al tempo stesso profondamente influenzati dalle grandi componenti filosofiche e storiche della scienza dello spirito, della *Geisteswissenschaft* tedesca, fatta di costruzioni sovente considerevoli, accurate combinazioni logico-deduttive di materiali sia empirici, sia puramente idealistici».

Tra i precursori possono essere annoverati Pestalozzi (per lo studio rigoroso del metodo d'insegnamento sviluppato in *Come Gertrude istruisce i suoi figli*) e Herbart (per i rilievi dati alla psicologia nella scuola e alla sperimentazione dei metodi), Bain, J.M. Rice (negli USA), che sviluppò la tecnica dell'inchiesta applicata al rendimento scolastico (1897: *La futilità del mulino ortografico*), e, in Germania, W. Wundt (che coi suoi studi di psicologia sperimentale tocca anche problemi educativi: i tempi di reazione e la memoria, l'apprendimento e la soluzione dei problemi) come pure, in Francia, Théodore Ribot e il suo allievo Alfred Binet che col suo studio su *La fatica intellettuale* (1898) presenta un quadro assai convincente della pedagogia sperimentale: fondata sull'osservazione e sull'esperienza attraverso uno studio sperimentale che «contiene documenti raccolti metodicamente e riferiti con tale ricchezza di particolari e con tale precisione da rendere possibile che altri possano, con quei documenti, ricominciare il lavoro dell'autore, verificarlo o trarne delle conclusioni che a lui erano sfuggite». Negli Stati Uniti operano, invece, J. Mc Keen Cattell – specializzatosi con Wundt a Lipsia e primo professore di psicologia al mondo in Pennsylvania – che nel 1890 fonda la psicometria col suo saggio *Test mentali e misurazione*, apparso su «Mind», la più celebre rivista di

filosofia inglese, e Stanley Hall che nel 1891 fonda la rivista «Seminario pedagogico» che si occupa di psicologia genetica e usa tecniche nuove, come il questionario, nelle sue indagini; infine un suo allievo – Chrisman – nel 1893 conierà il termine «pedologia» per lo studio sperimentale del bambino. Ma è verso la fine del secolo che il lavoro in questo ambito si fa intenso: Dewey fonda nel 1896, presso l'Università di Chicago, la sua «scuola laboratorio», una vera scuola sperimentale; Hermann Ebbinghaus, nel '97, perfeziona il suo *test* per misurare le attitudini mentali degli scolari; nel 1898, Lay distingue la pedagogia sperimentale dalla didattica sperimentale e Binet pubblica il volume sopra ricordato; nel 1899 nasce in Inghilterra la rivista «Il pedologo» e nasce un laboratorio di pedologia ad Anversa, in Belgio. In questa fase «si sono mobilitate efficacemente delle forze fino allora profane agli studi pedagogici» e «psicologi e pedagogisti affrontano su un terreno concreto i problemi educativi e scolastici». Così si coniano i termini di pedagogia sperimentale e di pedologia a cui corrisponde una svolta profonda negli studi pedagogici: svolta che li connette sempre più intimamente al metodo e alle avventure (teoriche, ideologiche, storiche) della scienza, che produce un nuovo ambito di specializzazione della ricerca pedagogica che si estenderà sempre più nel nuovo secolo, fino a divenirne uno dei settori-pilota. E che si origina come «il richiamo dello sperimentalismo a energie diverse e l'appello al controllo scientifico [posto] come garanzia di una scuola all'altezza dei tempi» e di una riflessione rigorosa che l'accompagni (Becchi).

Pedagogia scientifica, sociologia dell'educazione, pedagogia sperimentale e pedologia vengono a delineare, come abbiamo sottolineato, un nuovo modello di pedagogia, radicalmente innovatore nel suo statuto epistemologico e aperto a una crescita cumulativa (o meglio, anche in parte cumulativa) come è quella delle scienze empiriche; la pedagogia si connette, così, alla logica della scienza come pure si nutre della sua ideologia, ma si consolida come uno dei saperi-chiave della modernità, capace di rinnovarsi e di riorganizzarsi secondo nuovi modelli, mettendo la sordina (pur senza cancellarli) agli aspetti più filosofici e più politici che avevano guidato il suo riscatto nella modernità. Ora si tratta per la pedagogia di compiere un «balzo» ulteriore: di affiatarsi con la metodologia scientifica e di ridescriversi come sapere scientifico autonomo. Sarà poi nel secolo XX che anche i problemi sollevati da questa svolta verranno

decisamente al pettine (connessi al suo dogmatismo, al suo ideologismo, alle sue conseguenti acrisie).

10. *Tensioni pedagogiche di fine secolo: Nietzsche e Dilthey, Bergson e Sorel*

La fine-secolo si presenta, anche in ambito pedagogico (come accade in quello politico, sociale e culturale), come una fase di fermenti, di tensioni, di crisi. Siamo davanti a quella contrapposizione sociale tra borghesia e proletariato che aprirà in tutti i paesi europei profonde convulsioni (si pensi all'Italia e alla crisi del '98 ma anche a un profondo sbandamento politico che oppone Destra e Sinistra, socialismo e nascente nazionalismo, internazionalismo e colonialismo in modo sempre più netto, aprendo un periodo di convulsioni politiche). Sul piano culturale, sono gli anni in cui matura la reazione al Positivismo e in cui prende corpo quella «cultura della crisi» che col neoidealismo, il pragmatismo, il decadentismo, il volontarismo penetrerà in ogni ambito culturale, provocando radicali trasformazioni rispetto agli ordini stabiliti dalle grandi correnti culturali dell'Ottocento, dall'idealismo allo spiritualismo, al Positivismo. La cultura di fine-secolo fu antintellettualistica, vitalistica e radicale, apertamente in lotta con il Positivismo, sentito come «un giogo spirituale» e una filosofia borghese, quietistica e «volgare», incapace di infiammare gli spiriti.

È negli anni Novanta, soprattutto in Germania, poi in Francia, che il movimento di rinnovamento culturale si consolida e si espande, rifiutando, mano a mano, tutti i miti del Positivismo: il progresso, la società organica e collaborativa, l'etica sociale e produttiva, il culto della scienza. Entrano in scena altri fattori culturali: l'io e il suo inconscio, l'azione e la volontà, la critica e il dissenso. Tutto un mondo intellettuale entra radicalmente in crisi e sono autori come Bergson, ma anche come Croce o come Weber che ne interpretano inequivocabilmente i segni. Su tutti poi domina la figura di Nietzsche, del Nietzsche «illuminista» (critico dell'Occidente, della Germania «filistea», del Cristianesimo e del socialismo) ma anche di quello messianico (col mito di Zarathustra e quelli della morte di Dio, del Superuomo e dell'eterno ritorno, che alimentano il suo nihilismo); figura che si espande nella cultura europea e alimenta il crepuscolo di tutta una temperie culturale, rappresentata dal Positivismo e dal suo progressismo

borghese, per dar voce a nuovi valori (eroici e tragici, connessi alla lotta e alla libertà dello spirito).

La pedagogia verrà coinvolta in questo fermento culturale soprattutto negli anni che vanno dall'inizio del Novecento alla prima guerra mondiale, quando il dibattito intorno alle innovazioni dei sistemi scolastici e quello intorno allo statuto della pedagogia e ai suoi modelli formativi si farà intenso e conflittuale, percorso da forti tensioni politiche e filosofiche. Negli anni Novanta (o poco prima) si affacciano, soltanto a livello teorico, i primi modelli di rottura, le prime voci di dissenso e di rinnovamento si fanno avanti, ma sono voci di intellettuali isolati, in particolare. Manca ancora un tessuto di gruppi, di riviste, di iniziative culturali che diano sostanza alle voci di dissenso, come avverrà ai primi del Novecento, ad esempio in Italia con la nascita di nuove posizioni filosofiche e ideologiche, con nuove riviste (come quelle fiorentine nel primo decennio del secolo), con nuovi intellettuali-guida ormai riconosciuti (si pensi, in Italia ancora, a Croce e Gentile). Purtuttavia i modelli che si affacciano sono modelli pedagogici di rottura, radicali e critici, spesso totalmente alternativi. Tre, in particolare, vanno sottolineati come estremamente significativi, sia per la coerenza e forza del modello che elaborano, sia per la diffusione che raggiungono: Nietzsche e il suo nihilismo, lo storicismo di Dilthey e il volontarismo di Bergson e di Sorel. Sono modelli che – al di là del loro coinvolgimento maggiore o minore con la pedagogia – operano come voci radicali in pedagogia, confondendone le acque apparentemente tranquille dominate dal Positivismo, dal socialismo, dall'herbartismo e introducendovi temi nuovi e assai inquietanti.

Con Friedrich Nietzsche (1844-1900) si viene delineando, sul piano pedagogico, una critica alla tradizione educativa (etico-antropologica e culturale-scolastica) e la proposta di una nuova *paideia* che si diriga al superamento della concezione greco-cristiana (metafisica e moralistica) per dar corpo ai valori del Superuomo (ovvero dell'*Uebermensch* = oltre-uomo), del tragico e del nihilismo, delineando un nuovo modello di civiltà. La critica dell'educazione tradizionale è già al centro de *Sull'avvenire delle nostre scuole*, del 1872; tale educazione si è venuta caratterizzando in termini utilitari e professionalizzanti, dimenticando gli obiettivi della «vera cultura». Anche il Liceo ha attuato una «riduzione della cultura», ha posto in auge la scienza e trascurato le lingue e, soprattutto, ormai «non educa

mirando alla cultura, ma solo mirando all'erudizione», e lasciando ai margini «abitudini e idee che siano serie e irremovibili», per favorire storicismi e filologismi. Bisogna invece riattivare il modello della cultura classica e il suo legame con l'arte (e non con l'erudizione), per rendere l'istruzione di nuovo formativa. La critica dell'educazione tradizionale investe poi la messa in questione del modello antropologico greco-cristiano-borghese, nato con Socrate e riconfermato col Cristianesimo, che è legato a un uomo estraneo ai valori tragici e immerso in un orizzonte di repressione-sublimazione, di opposizione ai valori vitali. Contro di esso e la sua «morale» deve agire un'educazione che guardi – come enuncia Zarathustra nel suo messaggio etico e filosofico – alla formazione dello «spirito libero» (*Der freie Geist*), dello «spirito nobile» (*Der vornehme Mensch*) e dello «spirito dionisiaco» (*Das Dionysische*), che si realizza in una disposizione interiore alla «lievità», come libertà, gioco e nobiltà, che sviluppi tensioni eroiche e atteggiamenti di lotta, riconoscendo come propria dell'uomo la condizione esistenziale aperta dalla «morte di Dio» e dal riconoscimento del nihilismo. La nuova *paideia* deve essere critica e tragica ad un tempo, deve rifiutare il passato (come tale) e ricostruire un uomo che affermi le proprie tensioni vitali al centro del proprio progetto esistenziale e quindi della propria formazione come pure della società nuova (dei forti, degli eletti, degli oltre-uomini) che si dispone a edificare. Anche la pedagogia di Nietzsche lavora come la «talpa» (scava gallerie per far franare i castelli delle certezze) e col «martello» (per sentire se le idee suonano a vuoto) e opera una radicale distruzione delle tradizioni pedagogiche ed educative, proponendo ad esse alternative che guardano a un modello di uomo, di cultura, di civiltà totalmente nuovi, organizzati intorno a valori che la tradizione metafisica e moralistica dell'Occidente ha, fino dalle sue origini, oscurato e rimosso. Nietzsche volle essere un «educatore» e lo fu in direzione critico-radicale, attivando nel pensiero tra i due secoli processi di revisione radicale dei modelli educativi e proposte audaci in direzione di un loro superamento, ispirandosi a valori censurati e rimossi (il gioco, la «danza», ma anche la lotta, la precarietà della vita, etc.). Nietzsche fu – tra Otto e Novecento – la voce più inquietante e più radicale, non solo in campo filosofico, ma anche in quello pedagogico, nel quale introdusse revisioni drastiche e alternative nettissime, critiche acute e «progettazioni» audaci.

Se Nietzsche fu la voce più criticamente radicale e alternativa, Wilhelm Dilthey (1833-1911), il fondatore dello storicismo e teorico dell'autonomia delle scienze dello spirito, riaffermò una pedagogia che si costruiva intorno al concetto di *Bildung*, in chiave antipositivistica e sviluppata in senso culturale formativo. In opere come *I problemi contemporanei e la scienza pedagogica*, del 1886, e *Possibilità di una scienza pedagogica di valore universale*, del 1888, Dilthey venne elaborando una pedagogia non ispirata a principi e norme assolute, ma di valore storico e scandita secondo modelli culturali diversi, alla base dei quali sta la psicologia, dalla quale si ricavano «tipi di vita» che agiscono come regole universali della pedagogia. Due aspetti sono da rilevare in questo quadro storicistico della pedagogia: 1) il richiamo all'intuizione, alla capacità di «rivivere» la cultura e la vita spirituale da parte del soggetto-educando e quindi anche ad un tipo di insegnamento che non faccia centro, specialmente nello studio delle scienze dello spirito (dall'arte alla storia), su elementi solo formali o eruditi; 2) l'appello ad uno sviluppo formativo che tenga conto della sintesi immanente, costantemente aperta e rinnovata, che contrassegna la vera vita spirituale e l'arricchimento culturale da parte del soggetto e che deve esercitarsi in un rapporto stretto tra l'individuo e la cultura; appello che anche la scuola deve fare proprio ridescrivendosi su questa finalità formativa.

Sono aspetti, questi messi in circolazione da Dilthey, che saranno ripresi da molta pedagogia tedesca, fino a tempi recentissimi, e che porteranno a sviluppare una teorizzazione educativa assai attenta ai problemi della cultura e della storia, ma anche – e in particolare – ai processi formativi (psicologici, etici, sociali, politici, etc.) che animano l'educazione del soggetto, soprattutto del soggetto moderno, ben consapevole e attento custode della propria individualità, affidata al dinamismo e all'arricchirsi progressivo della propria coscienza e vita spirituale. Sono temi che saranno ripresi da Edouard Spranger (1882-1963) e da Theodor Litt (1880-1962), seguaci di Dilthey e rappresentanti di una pedagogia neoumanistica, ispirata al principio della *Bildung*, anche se non immune da profondi sbandamenti politici (verso le ideologie reazionarie) nel travaglio complesso e tragico vissuto dalla Germania nel primo cinquantennio del Novecento.

In Francia saranno attive – invece – le voci di Henri Bergson (1859-

1941) e di Georges Sorel (1847-1922) entrambi non pedagogisti di professione ma interpreti profondi delle nuove inquietudini – anche educative – che emergevano nella cultura e nella società dell'ultimo Ottocento e nei primi anni del nuovo secolo. Con Bergson siamo davanti al teorico dello «slancio vitale», dell'intuizione e dell'opposizione tra materia e memoria, al rappresentante più esplicito di una concezione dinamica della vita spirituale, e quindi anche dei processi di formazione, nei quali sottolinea gli aspetti più interiori e soggettivi. Sul piano educativo e scolastico Bergson si oppone a ogni specializzazione professionale dell'istruzione, ne sottolinea invece l'impegno etico – di formazione del carattere, armonico ed equilibrato – e la valorizzazione della creatività, opponendosi a ogni intellettualismo e accentuando il motivo volontaristico. In scritti come *La specializzazione*, del 1882, o *Il buon senso e gli studi classici*, del 1895, o *Dell'intelligenza*, del 1902, Bergson delinea una concezione pedagogica orientata in senso spiritualistico e dinamico, legata agli studi classici e indirizzata alla formazione del soggetto, svolta in termini che saranno – anche se indirettamente, operanti attraverso la moda del bergsonismo – largamente presenti nella cultura (anche pedagogica) europea del primo Novecento e nelle posizioni della «scuola attiva». Bergson, quindi, sarà uno dei grandi artefici del nuovo clima pedagogico del Novecento ai suoi albori.

Su una simile lunghezza d'onda si colloca anche Sorel, che esalta l'azione e la rivolta nel suo pensiero politico-sociale, che fa l'elogio della «violenza» e guarda a una formazione di istituzioni sociali (come il sindacato) con finalità attivistiche ed educative delle masse. Nei suoi interessi più strettamente educativi, come nel saggio *La scienza dell'educazione*, appare come più vicino a tesi di tipo positivistico, ricostruendo il sapere pedagogico intorno all'asse della scienza sociale, ispirata però ai modelli elaborati dal socialismo e dal darwinismo, anche se l'aspetto educativo-pedagogico presente nelle *Considerazioni sulla violenza*, del 1908, risulta, sul piano di una pedagogia attinente ai movimenti di gruppi sociali e alla formazione di comportamenti di massa, assai più originale e incisivo. Esso sottolinea, col volontarismo, la valorizzazione della lotta e delle attività più spontanee del proletariato come classe ideale guida nel presente, collocandosi in profonda sintonia sia col bergsonismo (anche educativo) sia con l'attivismo del socialismo più estremista, di

ascendenze anarchiche e connesso ad obiettivi rivoluzionari.

Con Nietzsche, con Dilthey, con Bergson e Sorel siamo davanti a modelli pedagogici che avranno una profonda incidenza sul dibattito pedagogico del nuovo secolo, imprimendogli connotati assai diversi rispetto a quelli ottocenteschi (soprattutto del secondo Ottocento: scientifico, progressista, borghese e razionalista) e animando tale dibattito con spinte critico-radicali, attivistiche, utopiche e con una prospettiva legata a uno spiritualismo inquieto, a un volontarismo esplicito e a un pragmatismo cosciente. Ciò che viene rimosso è tutto un ambito di «certezze pedagogiche», di tipo positivistico e borghese-progressista, e uno stile nazionalistico di fare pedagogia, per riaffermare l'itinerario di avventura spirituale che è inerente a ogni processo formativo, individuale o sociale che sia. Ma così siamo entrati in un'altra temperie spirituale: in una temperie satura di inquietudini e di aperture, di innovazioni ma anche di sensibili rischi.

III. Il Novecento fino agli anni Cinquanta. Scuole nuove e ideologie dell'educazione

1. *Il secolo del fanciullo e delle donne, delle masse e della tecnica: trasformazioni educative*

Il secolo XX è stato un secolo drammatico, conflittuale, radicalmente innovatore in ogni aspetto della vita sociale: in economia, in politica, nei comportamenti, nella cultura. L'economia ha visto l'affermarsi del capitalismo monopolistico e delle sue tensioni imperialistiche, poi del *Welfare State* e della «società affluente» fondati sui consumi e sulla crescita delle classi medie, ma ha visto anche il rinnovamento del capitalismo come sistema produttivo, che è passato dalla centralità dell'industria a quella dei servizi (o terziario), poi la sua espansione planetaria, toccando aree fino ad allora escluse da questo modello economico e sociale (l'Asia, l'America latina, l'Est europeo, il Medio Oriente, etc.) e – infine – l'affermazione del suo radicale antagonista: il socialismo che si ispira a un modello collettivistico e al superamento della proprietà privata dei mezzi di produzione. Questa storia economica complessa ha prodotto fortissime tensioni, contrapposizioni di modelli e di Stati, alternative radicali in contrasto e un doppio sviluppo (dopo il '17 con la Rivoluzione d'Ottobre in Russia e poi dopo il '45 con la spartizione dell'Europa e l'aggregazione dell'Est al modello sovietico) di universi economici, entrambi attraversati da crisi e aggiustamenti, ma uno dei quali – quello collettivistico – è venuto corrompendosi ed esaurendosi, lasciando dietro di sé (dopo l'89, l'anno del «crollo del comunismo») macerie economiche, caratterizzate da incapacità produttiva e distributiva delle merci, da povertà diffusa e quindi da una recessione gravissima. Anche la politica è stata altrettanto drammatica e contraddittoria. Democrazia e totalitarismo si confrontano per tutto il secolo, ma anche si influenzano a vicenda e si presentano come

vincenti in diverse aree geografiche e culturali e in rapporto al livello di evoluzione economica e sociale di quelle aree. Se l'Ottocento è stato il secolo dell'affermazione e dello scontro tra liberalismo e socialismo, il Novecento politico ha posto faccia a faccia democrazia e totalitarismo, indicando nella prima, pur nei suoi molti volti, un pre-requisito della vita collettiva in società avanzate nel loro sviluppo economico e sociale e un compito da realizzare, oltre che un principio da salvaguardare e valorizzare; nella seconda una tentazione o rischio o possibilità continuamente presente nella vita dei diversi paesi, specialmente nei momenti in cui essi vivono trasformazioni sociali, economiche, etc. radicali oppure in cui si delinea una crisi profonda di identità sociale e ideale, prima che politica. I casi della Germania dopo-Weimar, dell'Italia fascista dal '22 al '43, dell'URSS di Stalin, ma anche della Spagna di Franco, dell'Argentina di Peron, della Grecia dei colonnelli negli anni Sessanta-Settanta, etc. sono veramente esemplari: il totalitarismo – sia pure più o meno articolato, sia pure giustificato con ideologie contrapposte, sia pure più o meno *soft* – è stato una presenza costante e una scorciatoia (tragica) alla soluzione dei problemi in tempi di crisi, che li affronta attraverso l'esercizio del controllo e della repressione (fino al limite dello sterminio) sociali e attraverso la creazione di canali di conformazione coatta (a cominciare dalla scuola, che si fa espressamente e prioritariamente il luogo di riproduzione dell'ideologia).

I comportamenti (individuali e sociali) e le mentalità si sono radicalmente trasformati nel corso del secolo e in ogni area del globo. Si sono emancipati da tradizioni, da subculture, da concezioni-del-mondo identiche e diffuse da secoli per assumere dimensioni del tutto inedite. Prima di tutto si è esasperato l'individualismo. Poi è cresciuto l'edonismo. Infine si è dilatata l'influenza della massa. Il soggetto fa sempre più riferimento a se stesso e ai suoi bisogni/interessi, segue l'etica del piacere e dell'affermazione di sé, avvolgendosi in atteggiamenti sempre più narcisistici. Con l'individualismo si diffonde anche l'edonismo come regola di vita: vale prima di tutto il consumo e non la produzione, vale il tempo libero e non il lavoro. Tutta l'etica perde i connotati di responsabilità e di uniformità a una legge, per assumere sempre di più caratteri narcisistici e soggettivi. Ma l'individuo edonistico è anche uomo-massa: che vive in simbiosi con altri individui che hanno le stesse

aspirazioni e che si legano agli stessi miti; che compie riti collettivi nel gioco e nel divertimento; che assume uno stile di vita sempre più standardizzato. Questo uomo del Novecento (presente nelle aree avanzate, ma che fa da modello a tutto il pianeta) ha tagliato i ponti col passato, si inebria di avvenire (fondato sul progresso e sulla sicurezza) e soprattutto di presente, di quel qui-e-ora che è visto come il vertice della storia e il migliore dei mondi possibili. Siamo davanti a un modello antropologico nuovo, guidato dall'idea di felicità, la quale viene da lui commisurata al consumo, viene equiparata all'avere, all'accumulazione di esperienze, di beni, di rapporti (col mondo e con gli altri).

Il Novecento è stato realmente il secolo dell'«uomo nuovo», ma esso ha corrisposto sempre più a quell'uomo-massa di cui Ortega y Gasset ci ha tracciato criticamente la fisionomia, sottolineandone le strutture, ma anche i costi (la perdita dell'interiorità, l'oblio del passato) e i rischi (il ribellismo e l'imbarbarimento). Comunque sia l'orizzonte antropologico-sociale è radicalmente mutato: il mondo borghese e quello popolare, con le loro regole, con i loro steccati anche, sono stati sostanzialmente dissolti, creando sì maggiore uguaglianza ma nell'omologazione e nell'involgarimento.

E la cultura come si è trasformata? Si è ideologizzata, per un verso, sofisticata e iperspecializzata, dall'altro. Si è trattato di due processi tra loro assai diversi: il primo ha aggregato al politico e al sociale la cultura, l'ha resa operativa, ma anche ne ha deviato gli intenti di riflessività, di libertà, di autonomia; il secondo ha puntato, invece, sull'autonomia del sapere o dell'espressione, ha messo in rilievo la separatezza dell'arte o della scienza, come pure l'autonomizzarsi della tecnica, che si è imposta come il modello culturale (come stile cognitivo e come valore sociale) dominante, come il modello-guida nel tempo del compimento della Modernità. Anche qui – quindi – pluralismo e conflittualità hanno alimentato il dibattito e la cultura stessa è stata sottoposta a distorsioni, a separazioni o a irrigidimenti, a chiusure che ne hanno indebolito il profilo complesso che è ad essa proprio: di essere luogo di autocomprensione e riprogettazione (anche audace, anche radicale) del reale, nella sua integralità e nel suo processo dialettico. Non che questo ruolo sia scomparso, tutt'altro. Solo si è fatto più marginale, più debole, rispetto alle nuove identità ideologiche o tecnologiche.

All'interno di questi mutamenti – intrecciati tra loro e connessi in modo esponenziale – si è collocata anche l'educazione, come pure la pedagogia. Tanto le pratiche quanto le teorie hanno risentito direttamente della massificazione della vita sociale, dell'evoluzione di ceti sociali tradizionalmente subalterni, della creazione di un nuovo stile di vita, della crescita della democrazia e della partecipazione, oppure della conformazione o del gregarismo. La pratica educativa si è rivolta a un soggetto umano nuovo (uomo-individuo e uomo-massa insieme), ha imposto nuovi protagonisti (il bambino, la donna, l'handicappato), ha rinnovato le istituzioni formative (dalla famiglia alla scuola, alla fabbrica, etc.) dando vita ad un processo di socializzazione di queste pratiche (coinvolgendo il potere pubblico, soprattutto) e di articolazione/sofisticazione. La teoria ha alimentato un processo di chiarificazione intorno a fini e mezzi dell'educazione, affidandosi a procedure epistemiche varie e complesse e fissando un ruolo sempre più centrale per le scienze, specialmente umane, che devono sviluppare e guidare i saperi dell'educazione. Processo che si è rivelato ricchissimo di posizioni, coerente ma variegato nello sviluppo, organico nell'indagare il pluralismo della pedagogia. Rinnovamento educativo e rinnovamento pedagogico hanno agito in modo costante e intrecciato nel corso del secolo XX, consegnando al pedagogico un volto sempre più ricco, sempre più incisivo, sempre più sofisticato anche. L'itinerario di questa maturazione è stato complesso, ha toccato molti ambiti e seguito molte vie, tra i quali vanno sottolineati, in particolare: 1) l'avventura delle «scuole nuove» e dell'attivismo, che ha inaugurato un nuovo modo di pensare all'educazione; 2) la presenza delle grandi filosofie-ideologie che hanno agito sull'elaborazione teorica come sulla pratica educativo-scolastica (quali l'idealismo italiano, il pragmatismo americano, il marxismo europeo e sovietico); 3) il modello totalitario di educazione; 4) le elaborazioni del personalismo, come posizione che rilancia i principi cristiani dell'educazione, radicandoli proprio nella crisi contemporanea; 5) la crescita scientifica della pedagogia e il nuovo rapporto che la lega alla filosofia; 6) i caratteri delle pedagogie e dell'educazione nei paesi extraeuropei, soprattutto del Terzo Mondo, nei quali assume un ruolo e un volto molto diverso rispetto agli esiti europei e nordamericani.

2. *Rinnovamento della scuola e pedagogia attivistica*

Nel XX secolo la scuola subisce processi di profonda e radicale trasformazione. Si apre alle masse. Si nutre dell'ideologia. Si afferma sempre più come centrale nella società (per offuscare questa centralità solo verso la fine del secolo, nell'età dei *mass media*). Questo rinnovamento fu massimo nell'ambito della tradizione attivistica, quando la scuola si impose come istituzione-chiave della società democratica e si alimentò di un forte ideale libertario, dando vita tanto a sperimentazioni scolastiche e didattiche fondate sul primato del «fare», quanto a teorizzazioni pedagogiche rivolte a fondare/interpretare queste pratiche innovative partendo da filosofie o da approcci scientifici nuovi rispetto al passato. L'attivismo è stato anche una grande voce della pedagogia novecentesca, almeno fino agli anni Cinquanta ed ha alimentato tutta una serie di posizioni che hanno lasciato il segno nella scuola contemporanea e nella pedagogia attuale. È stato, inoltre, un movimento internazionale – anche se soprattutto europeo e nordamericano –, che ha avuto larghissimo influsso nelle pratiche quotidiane dell'educazione, specialmente scolastica, e una continuità di sviluppo per almeno cinquant'anni e più. Infine esso ha realizzato un rovesciamento radicale dell'educazione, mettendo al centro il bambino, i suoi bisogni e le sue capacità; il fare che deve precedere il conoscere, il quale si evolve dal globale al distinto e che quindi si matura inizialmente su un piano «operatorio», come ha sottolineato Piaget; l'apprendimento pone al centro l'ambiente e non il sapere codificato e reso sistematico. Si è trattato – come è stato detto – di una «rivoluzione copernicana» nell'educazione (e in pedagogia) della quale è necessario – ancora oggi – tenere conto e che rompeva, invece, radicalmente col passato, con una istituzione scolastica formalistica, disciplinare e verbalistica, e con una pedagogia deontologica, astratta e spesso metafisica, estranea allo spirito della sperimentazione e della teorizzazione interdisciplinare e antropologicamente centrata. Seguiamo, quindi, i due itinerari dell'attivismo: scolastico e pedagogico.

Le «scuole nuove» e l'educazione attiva. Tra l'ultimo decennio dell'Ottocento e il terzo decennio del nuovo secolo si affermano, nella pedagogia mondiale, alcune esperienze educative di avanguardia, ispirate a principi formativi assai difformi rispetto a quelli in vigore nella scuola

tradizionale. Alla base di questa coscienza educativa innovatrice stavano sia le scoperte della psicologia, che era venuta affermando la radicale «diversità» della psiche infantile rispetto a quella adulta (alla quale invece era stata in genere sempre assimilata), sia il movimento di emancipazione di larghe masse popolari nelle società occidentali, che veniva a innovare in profondità il ruolo della scuola e il suo profilo educativo, accantonandone con decisione l'aspetto esclusivamente elitario. Anche se le «scuole nuove» nacquero e si svilupparono come esperimenti isolati, legati a condizioni particolari ed a personalità eccezionali di educatori, esse, proprio perché ebbero subito larga risonanza nel mondo educativo, avviarono una serie di richieste nel campo dell'istruzione, rivolte a trasformare profondamente la scuola, non solo nel suo aspetto organizzativo e istituzionale, ma anche, e forse soprattutto, in quello connesso agli ideali formativi ed agli obiettivi culturali.

Il carattere comune e dominante di queste «scuole nuove», che ebbero diffusione prevalentemente in Europa occidentale e negli Stati Uniti, va individuato nel richiamo all'attività del fanciullo. L'infanzia, secondo questi educatori, va vista come un'età pre-intellettuale e pre-morale, nella quale i processi cognitivi si intrecciano strettamente all'operare e al dinamismo, anche motorio oltre che psichico, del fanciullo. Il fanciullo è spontaneamente attivo e necessita quindi di esser liberato dai vincoli dell'educazione familiare e scolastica, permettendogli invece una libera manifestazione delle sue inclicazioni primarie. In conseguenza di questo presupposto essenziale la vita della scuola deve subire profondi cambiamenti: deve essere, possibilmente, allontanata dall'ambiente artificiale e costrittivo della città; l'apprendimento deve avvenire a contatto con l'ambiente esterno, alla cui scoperta il fanciullo è spontaneamente interessato, e attraverso attività non esclusivamente intellettuali, ma anche di manipolazione, rispettando in tal modo la natura «globale» del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica. Alla base delle «scuole nuove» c'è quindi un comune ideale di educazione o «scuola attiva» (come ebbe a definirla acutamente il ginevrino Pierre Bovet) di cui queste esperienze saranno, ad un tempo, gli alfieri e i modelli. Le «scuole nuove» sono, inoltre, anche una voce di protesta, a volte di sapore quasi tardo-romantico, contro la società industriale e tecnologica. Esse si alimentano in prevalenza, di una ideologia

democratica e progressista, ispirata ad ideali di partecipazione attiva dei cittadini alla vita sociale e politica, di sviluppo in senso libertario dei rapporti sociali stessi, anche se connessa ad una concezione fondamentalmente individualistica dell'uomo, secondo la quale i rapporti di comunicazione con gli altri sono certamente essenziali, ma senza che vengano ad intaccare l'autonomia della coscienza e la libertà personale di scelte.

L'esperimento delle «scuole nuove» fu avviato in Inghilterra da Cecil Reddie (1858-1932) che nel 1889 aprì ad Abbotsholme (presso Derbyshire) una scuola per ragazzi dagli 11 ai 18 anni che diresse fino al 1927. Secondo Reddie l'insegnamento andava profondamente mutato per renderlo più idoneo alle esigenze della società moderna. È necessario in contrapposizione a un programma formativo antiquato (lingue morte al centro, lingue vive e scienze ai margini) «conseguire uno svolgimento armonico di tutte le facoltà umane». Il ragazzo deve diventare un uomo completo «per essere in grado di assolvere tutti gli scopi della vita». A tale fine la scuola deve divenire «un piccolo mondo reale, pratico» e collegare sistematicamente «l'intelligenza» e «l'energia, la volontà, la forza fisica, l'abilità manuale, l'agilità».

Una seguace di Reddie, Haden Badley, si staccò da Abbotsholme per fondare a Bedales, nel Sussex, una scuola-internato che si organizzava secondo principi ancora più radicali, in quanto valorizzava al proprio interno un sistema di autogoverno e il principio della coeducazione.

All'esperimento di Reddie si richiamò esplicitamente il francese Edmond Demolins (1852-1907) nella sua *École des Roches*, che sorse in Normandia nel 1899. La scuola è posta «in campagna», in un parco ancora semi-selvaggio che «lascia ancora molto daffare ai maestri e agli alunni». In esso i fanciulli si muovono «in piena libertà» ed abitano in case «confortevoli» che richiamano l'ambiente casalingo, in modo che sia mantenuta in tutto «la sensazione della vita reale quale si trova in una famiglia sana e felice». L'obiettivo della scuola fondata da Demolins, e proseguita poi da Georges Bertier (1877-1909), è quello di attuare una formazione globale del fanciullo, tanto intellettuale che fisica, morale e sociale. Lo spirito di socialità e di attiva collaborazione risulta come largamente incentivato anche dalla partecipazione dei ragazzi stessi alla organizzazione della vita in comune. Lo studio viene svolto secondo

l'individuazione di «centri di interesse», che hanno alla base il legame dei ragazzi con «la terra», vista come elemento predominante nelle attività economiche e sociali. Ciò conduce anche alla valorizzazione delle attività pratiche, presenti sia nel corso di studi sia nelle occupazioni ricreative. Più volte dell'*École des Roches*, come di quella del Reddie, è stato messo in rilievo, e non a torto, il carattere di isola privilegiata, rivolta a pochi ragazzi fortunati di buona estrazione economica e sociale e radicalmente distante dai problemi emergenti con la scuola di massa, che andava affermandosi già agli albori del nuovo secolo.

Anche in Germania Hermann Lietz (1868-1910) con le sue *Case d'educazione in campagna* che si ispirano, ma in chiave ancora più aristrocratica, alle esperienze di Reddie e Demolins e Paul Geheeb (1870-1961) con la sua scuola legata all'ideale di un neoumanesimo goethiano, avviano alcuni esperimenti significativi di «scuole nuove». Furono, però soprattutto Gustav Wyneken (1875-1964) e Georg Kerschensteiner (1854-1932) che svilupparono in forme più originali e coerenti gli ideali di un rinnovamento educativo e scolastico.

Wyneken elaborò un modello educativo antiborghese e libertario che esercitò larga suggestione sulla gioventù tedesca fino alla prima guerra mondiale (basta ricordare che Wyneken fu uno dei «maestri» di Walter Benjamin). Il suo ideale pedagogico, di carattere essenzialmente anarchico, poneva al bando l'autorità della famiglia, la tirannia degli adulti, i metodi scolastici mistificanti e conformistici e valorizzava invece la libera iniziativa dei giovani che dovevano organizzarsi in maniera autonoma (in un movimento, sorto nel 1896, che Wyneken chiamò dei *Wandervogel* o uccelli migratori, che si ispirava al motto rousseauiano del «torniamo alla natura» e organizzava il tempo libero domenicale dei giovani) ed esigeva una formazione scolastica che desse più spazio alle lingue moderne e alle conoscenze scientifiche. Con la rivista «Il Principio», fondata a Berlino nel 1913, e con le sue opere, da *Scuola e cultura giovanile* (1912) e *Rivoluzione e scuola* (1924), diffuse il suo messaggio rivolto alla gioventù tedesca e venne organizzando, in una età di profonda crisi spirituale e di vivaci inquietudini sociali, la «protesta» giovanile, alla quale aderirono specialmente i giovani borghesi e che si caratterizzava per l'esaltazione di un senso romantico della vita, per l'avversione alla vita della città, per il richiamo al popolare, al semplice, al naturale.

Kerschensteiner venne elaborando un modello di scuola nuova che chiamò «scuola del lavoro». La formazione pedagogica di Kerschensteiner avvenne attraverso Dewey e il suo richiamo alla manualità in educazione. Nell'opera *Il concetto della scuola del lavoro* proponeva di rinnovare il curriculo tradizionale degli studi, specialmente elementari, con l'introduzione del lavoro. Il lavoro è infatti l'attività fondamentale dell'uomo e come tale deve esser posto al centro dell'educazione infantile, ma deve essere un lavoro preciso e serio, svolto collettivamente e dotato di valore reale (cioè produttivo, anche se non economico). Per svolgere tale lavoro le scuole debbono esser dotate di attrezzati laboratori e officine (come lo stesso Kerschensteiner fece a Monaco, quando fu incaricato di avviare una organica riforma delle scuole professionali post-elementari). Tuttavia il lavoro non è fine a se stesso; esso deve «badare che le rappresentazioni dei fini dell'azione producano una reazione di natura obiettiva, una reazione rivolta a un valore obiettivamente pregevole o eterno, a un valore di verità, di moralità, di bellezza, di liberazione, in breve ad un valore di ordine e di coerenza spirituale per amore dell'ordine e della coerenza spirituali in se stessi». Il lavoro risulta quindi educativo quando è pienamente consapevole delle proprie finalità complessive. La scuola pubblica rinnovata sulla base del lavoro deve mirare a raggiungere una formazione professionale, una formazione morale ed una educazione sociale del fanciullo e del giovane. Anzi la formazione sociale è vista come l'obiettivo fondamentale della scuola popolare, in quanto questa deve dare ai ragazzi, come ideale di vita, quello di porsi al servizio degli altri, attraverso anche lo stesso impegno che ognuno deve assumere per svolgere con precisione e responsabilità il proprio lavoro.

Le scuole nuove in Italia. In Italia le «scuole nuove» si svilupparono nell'ambito di quella che Giuseppe Lombardo Radice definì come «scuola serena». Tale scuola si ispirava ad un ideale di continuità tra la scuola e la famiglia, ad una valorizzazione delle attività artistiche e ad una visione del fanciullo come artista spontaneo. L'insegnamento quindi in essa veniva a perdere ogni rigidità preordinata e si sviluppava secondo i principi della «serenità, equilibrio, attività, spontaneità». I rappresentanti, tra altri minori dalla Franchetti ad Angelo Patri, più illustri della scuola serena furono Maria Boschetti Alberti (1884-1951) che operò a Muzzano e ad Agno (nel Canton Ticino) e fu elogiata da Lombardo Radice e Ferrière, Rosa Agazzi

(1866-1951), che, vicino a Brescia, a Mompiano, organizzò con la sorella Carolina (1870-1945) un metodo innovatore per la scuola infantile, e Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) che fu la creatrice della «Rinnovata», aperta a Milano nel 1911 nel popolare quartiere della Ghisolfa.

La Boschetti Alberti nei suoi volumi *Il diario di Muzzano* (1939) e *La scuola serena di Agno* descrive la sua esperienza di insegnante elementare che viene prendendo gradualmente coscienza dell'insufficienza dell'insegnamento tradizionale e chiarisce i presupposti educativi e didattici di una scuola rinnovata. La sua «scuola serena» si svolge in un ambiente non attrezzato secondo criteri didattici di avanguardia, ma essa dipende essenzialmente dal ruolo che viene ad assumere il maestro, dal suo impegno e dalla sua coscienza pedagogica ed educativa. Il lavoro scolastico, nell'esperienza della Boschetti Alberti, si articola in tre gruppi di attività: l'«accademia», che comprende «letture, recitazioni, poesie» programmate direttamente dai ragazzi ed ha lo scopo di sviluppare nei fanciulli il senso del bello; il «controllo»: questo viene svolto dall'insegnante seguendo ogni giorno una diversa materia, che gli alunni hanno portata avanti attraverso il lavoro individuale per due settimane; il «lavoro libero», che si svolge a gruppi, anch'essi liberi, e riguarda le attività verso le quali i ragazzi si sentono maggiormente attratti. L'esperimento della Boschetti Alberti, pur «interessante» (come ebbero a definirlo alcuni pedagogisti svizzeri), è troppo legato alla iniziativa individuale dell'insegnante, troppo personale, per potere assumere un significato più generale. La stessa ticinese era cosciente della particolarità del suo «metodo» quando affermava: «Che metodo uso? Studio le manifestazioni di anime, studio i miei alunni. Io non faccio che notare ciò che più mi impressiona»; per poi concludere: «Amore, amore! Ecco il mio metodo». Certamente in questa posizione le scoperte innovatrici della scuola attiva erano rivissute in maniera viva e personale, ma in forma intuitiva e non scientifica, assai vicina ai presupposti spiritualistici dell'idealismo pedagogico.

Rosa Agazzi elaborò un metodo personale e innovatore nei riguardi delle scuole per l'infanzia, cercando di superare i limiti del fröbelismo e dell'aportismo. Il suo metodo si fondava, prima di tutto, sul principio della continuità tra asilo infantile ed atmosfera familiare, quindi l'educatrice doveva assumere un ruolo quasi materno ed il lavoro dei fanciulli doveva essere soprattutto libero e attivo (giardinaggio, pulizia, etc.), ma anche

svolgersi in un ambiente ordinato, al cui mantenimento il bambino stesso doveva partecipare. Tra i fanciulli doveva inoltre essere sviluppato un forte senso di collaborazione. L'invenzione didattica più significativa della Agazzi fu però il materiale non preordinato, non scientifico e occasionale, che veniva definito come un insieme di «cianfrusaglie senza brevetto», costituito da tutto ciò che i fanciulli stessi raccoglievano o portavano a scuola ed al quale si interessavano. Tale materiale comprendeva anche gli oggetti di corredo di ogni fanciullo che venivano contrassegnati, in modo tale che ogni bambino potesse collaborare al mantenimento dell'ordine. Col primo tipo di materiale si allestisce il «museo» e si vengono articolando ricerche, conversazioni ed esperienze che costituiscono un momento essenziale della vita della classe. Gli aspetti fondamentali del metodo agazziano hanno un deciso carattere anti-montessoriano che va sottolineato: l'ordine nasce qui dai ragazzi e non dall'ambiente preordinato scientificamente, come pure i materiali di studio sono spontaneamente raccolti e non predeterminati secondo criteri esclusivamente scientifici. Proprio questo aspetto più intuitivo e spontaneo condusse Lombardo Radice e vedere nel metodo Agazzi un esempio vivente di «Scuola serena».

Giuseppina Pizzigoni con «La Rinnovata» cercava di operare nell'ambito della scuola tradizionale, rinnovandone profondamente il metodo. Prima di tutto è necessario far entrare nella scuola l'esperienza diretta dei fanciulli e collegare la vita scolastica e quella sociale, portando i ragazzi a visitare officine e città, monti e mare. «Io porto l'universo nella scuola e la scuola nell'universo», sosteneva Giuseppina Pizzigoni, in modo che il fanciullo «veda, conosca, senta, ami». Il suo metodo «sperimentale» (come fu esposto nel 1914 in *La nuova scuola elementare rinnovata secondo il metodo «sperimentale»*, ed in altre opere successive) pose al centro anche il lavoro ed una intensa attività sociale ed inoltre fu rivolto ad introdurre (nelle scuole elementari pubbliche, di cui «La Rinnovata» segue i programmi e gli orari) «la precedenza assoluta dell'esperienza dell'alunno rispetto alla parola del maestro».

Un esperimento di scuola attiva, assai più tardo rispetto ai precedenti, ma che è stato altamente significativo e largamente conosciuto ed elogiato, è rappresentato da «Scuola-città Pestalozzi», sorta a Firenze nel 1945 per iniziativa di Ernesto e Anna Maria Codignola. La scuola-città ha come obiettivo primario quello della formazione sociale dei ragazzi, di renderli

consapevoli dei loro doveri e diritti civici e quindi si basa su una organizzazione interna che rispecchia quella della comunità adulta (con sindaci, tribunali, cerimonie, etc.) e che viene gestita direttamente dai ragazzi, allenandosi così alla acquisizione di un comportamento democratico. La scuola-città «vuole essere una comunità di lavoro, un alveare di spiriti operosi ed alacri, in cui tutti, a turno, partecipano a tutti gli aspetti della vita collettiva». L'insegnamento scolastico muove direttamente dall'esperienza personale del fanciullo e dai problemi della vita concreta della comunità, articolandosi, deweyanamente, secondo un ideale di interazione tra attività intellettuale e attività manuale. Orari e programmi vengono profondamente rinnovati, rispetto alla scuola elementare tradizionale; la scuola viene corredata di biblioteca e laboratori; il metodo didattico è libero e non prefissato. L'esperimento di Codignola ebbe larga eco in Italia e altrove, specialmente fino agli anni Sessanta, quando la Scuola-città venne mutando, e profondamente, il proprio volto (in sintonia anche con una trasformazione del clima pedagogico, che vide il superamento e poi il tramonto dell'attivismo) e venne avviandosi verso soluzioni più specializzate e tecnologiche in campo didattico, interessandosi al rinnovamento dell'insegnamento delle matematiche e di quello delle lingue.

Un esperimento educativo, sviluppatosi in Europa ed alimentato dalla lezione dell'attivismo che risulta dei più interessanti fu quello dei «Boy-scouts», sorto nel 1908, promosso da Robert Baden Powell (1857-1941), ex colonnello dell'esercito inglese. Ispirato al colonialismo, dal quale ricava sia l'uso dell'uniforme sia anche molti principi e lo stesso spirito di avventura che l'ispira, e organizzato in forma quasi militare, il movimento scoutistico ebbe ampia fortuna e diffusione mondiale. I ragazzi vengono divisi per classi di età («lupetti»: 8-11 anni; «esploratori»: 12-16; «pionieri»: 17 in poi) e in una struttura che li organizza in «pattuglie» (formate da circa 8 ragazzi), guidate da un capo e riunite poi in gruppi di 4 o 5 sotto la guida di un «istruttore». L'immissione nel gruppo avviene attraverso una cerimonia, nella quale va letta la «promessa», una specie di decalogo del giovane esploratore che sottolinea i principi di lealtà, di amicizia, di amore del prossimo, oltre che di pietà verso gli animali, e i caratteri di un'etica virile e impegnata rappresentata dal lavoro, dall'autocontrollo sessuale, dalla disposizione alla gioia. I caratteri attivistici dello «scoutismo» vanno rilevati

nel suo legame con l'ambiente naturale, nella valorizzazione della vita di gruppo e in un entusiasmo verso ciò che è selvaggio, tipico dell'età giovanile, nello sviluppo dello spirito di iniziativa e delle capacità manuali. L'importanza dello «scoutismo» va riconosciuta soprattutto nell'impegno che esso rivela nel risolvere il problema del tempo libero giovanile, anche se, oggi, l'apparato «coloniale» e l'etica dello sforzo e della privazione, che stanno alla base del movimento, appaiono decisamente superati.

I modelli più maturi: in USA e in Europa. Negli Stati Uniti l'esperimento attivistico più illustre fu quello promosso da Dewey a Chicago, ma accanto ad esso vennero delineandosi almeno altre tre iniziative assai significative. Più vicino a Dewey ed al suo attivismo pragmatista si trova William H. Kilpatrick (1871-1954) che, pur essendo un teorico dell'educazione, si è occupato anche di didattica, mettendo a punto un metodo che ha incontrato larghi consensi in America e in Europa e che era stato delineato nell'opera *Il metodo dei progetti* (1918). Il «metodo dei progetti» si distacca da quello «dei problemi», proprio di Dewey, in quanto pone l'accento sulla motivazione pratica del momento intellettuale, ma vi si collega strettamente per la valorizzazione della molla dell'interesse e per l'importanza assegnata alle esperienze concrete e problematiche. Il «progetto» è una «attività intenzionale», rivolta quindi al «conseguimento di un fine», e si sviluppa in varie forme: da quella «del produttore» (che è poi quella preminente nell'attività pratica) a quella del «consumatore» (o estetica), da quella «del problema» (legata all'esecuzione intelligente di un compito) a quella «di addestramento» (come progetto di un apprendimento specifico). Ciò che va sottolineato in tutte queste forme di apprendimento è la presenza di una forte motivazione pratica (il «fine») e lo stimolo che essa introduce nel processo cognitivo per sollecitare scelte e soluzioni anche creative. Se tale metodo viene introdotto nella scuola, essa deve mutare completamente per quanto riguarda programmi, orari e organizzazione, anche se mantiene come centrale, sia pure attuata su nuove basi, la sistemazione organica delle varie discipline. Questa avverrà infatti attraverso la «maturazione» dei ragazzi, che si svolge come «un accrescimento generale del raggio di interesse». Attivismo e cognitivismo si sviluppano, nella proposta di Kilpatrick, secondo il modello della più matura lezione deweyana ed articolandosi secondo un essenziale equilibrio, verso il quale le «scuole nuove» non sono state in genere molto sensibili.

Helen Parkhurst (1887-1973) si ispirò invece per il suo *Dalton Plan* alle posizioni della Montessori, conosciuta in Italia, e cercò di attuarlo in una University-School privata a New York. Le idee fondamentali del «piano» sono quelle della individualizzazione dell'insegnamento e della libera scelta del lavoro scolastico. Il programma viene organizzato in unità minime di studio, delle quali il fanciullo deve appropriarsi, sia pure in tempi e con ritmi personali. Lo svolgimento di un programma libero esige anche alcuni mutamenti per quanto riguarda i locali scolastici: le aule saranno assegnate non ad una classe, ma ad un determinato insegnamento, diretto da un docente specializzato. Ogni allievo ha un compito mensile da svolgere liberamente e l'insegnante interverrà solo per consigliare e controllare il lavoro. Ogni giornata di lavoro scolastico si articola in attività di «laboratorio», di «organizzazione» del lavoro e di «conferenze» (lezioni). A parte certe rigidità un po' pedantesche e il pericolo di una «atomizzazione» della vita scolastica, priva di obiettivi comuni e rivolta prevalentemente al terreno della formazione intellettuale, il *Dalton Plan* appare caratterizzato da una viva sensibilità per i problemi dell'apprendimento individuale, come anche da un progetto di «razionalizzazione» assai interessante del lavoro scolastico.

Carleton W. Washburne (1889-1968) fu l'organizzatore delle celebri scuole di Winnetka, vicino a Chicago, nelle quali cercò di sviluppare un insegnamento individualizzato secondo il sistema di un libero raggruppamento degli alunni (al posto delle classi e dei gruppi) e secondo un programma ugualmente libero. La scuola dovrà essere il luogo «in cui i ragazzi vivono felici, in cui abbiano la libertà di creare, di vivere in società, di esprimersi in quanto ragazzi, e dove, ad un tempo, siano preparati in un modo completo e scientifico a partecipare alla vita che li attornia». Il programma di questa scuola si divide in una parte comune, che comprende conoscenze e tecniche di base, e in una parte creativa e libera. Tutto il materiale è concepito in modo da render possibile l'autocorrezione e si sviluppa in «tests» di avviamento e di controllo e riguarda le varie materie del programma comune. Le attività creative presenti nella scuola, e tra le quali il fanciullo può liberamente scegliere, sono quelle musicali e artistiche, il gioco, il laboratorio e la stampa. L'importanza del lavoro creativo va vista soprattutto nella capacità che esso ha di stimolare il ragazzo a differenziarsi dai compagni, a sviluppare le proprie attitudini ed a scoprire

le proprie vocazioni. Le scuole di Winnetka si affermarono, inoltre, non come un esperimento già compiuto e definitivo, ma come un laboratorio di ricerca didattica e quindi si caratterizzarono per i controlli attenti che esse rivolsero ai risultati raggiunti e per l'interessamento verso le varie nuove soluzioni che si prospettavano in relazione ai problemi dell'insegnamento.

Il movimento europeo delle «scuole nuove» ha trovato, in anni più recenti, una interpretazione assai ricca ed equilibrata dei propri principi nelle posizioni di Cousinet e di Freinet, che vanno elaborando non solo dei metodi didattici assai significativi e organici, ma anche una costante riflessione sui fondamenti teorici e le implicazioni politiche caratteristici dell'«educazione nuova». I due pedagogisti ed educatori si situano in una fase meno entusiastica e meno spontaneistica del movimento delle «scuole nuove», mettendo nettamente in luce sia le implicazioni sociali dell'esperienza infantile, sia gli aspetti cognitivi in generale e storico-culturali in particolare che essa include. Le loro proposte educative risultano, in certo senso, quasi come una *summa* conclusiva e matura dei motivi enunciati e difesi da tutto il movimento del rinnovamento scolastico, affermatosi con vigore nei primi decenni del secolo.

Roger Cousinet (1882-1973) nel volumetto *Un metodo di lavoro libero per gruppi* (1925) espose il proprio metodo didattico, che ebbe larga fortuna in Francia e altrove, rivolto a permettere ai ragazzi «di agire, di istruirsi e di educarsi da se stessi, sotto l'occhio di un insegnante incaricato di sorvegliare i loro passi e di aiutarli in caso di bisogno». Il lavoro scolastico, secondo questo metodo, deve compiersi in un ambiente capace di stimolare e di soddisfare la curiosità infantile e di favorire i processi di socializzazione. A tale scopo l'apprendimento deve avvenire non attraverso attività individuali, ma di gruppo, così nelle scuole si costituiranno dei gruppi liberi di fanciulli nei quali verrà organizzata tutta l'attività di apprendimento, tanto sul piano della conoscenza (come «studio del reale per mezzo dell'analisi») che su quello della creazione (disegno, composizione, danza, poesia e musica). Un ruolo assai importante occupa però in questo *curriculum* di studi il «lavoro storico» che deve legare il fanciullo alla storia della civiltà, muovendo dalla «storia delle cose» (abitazione, vestiario, mezzi di trasporto, etc.). Nella scuola, preparati dal maestro, si trovano i «documenti» con cui i vari gruppi dovranno lavorare,

organizzati in schedari per materie, ma ancora non sistemati, in modo da permettere un uso libero da parte del fanciullo e stimolarne l'intelligenza. Tutto il lavoro scolastico si svolge in un contesto sociale e comunicativo che diviene anche la matrice della vita morale dei fanciulli, dei principi di autodisciplina e di rispetto per gli altri. Accanto a questa attività di teorico della didattica Cousinet ha sviluppato anche un lavoro di teorico dell'educazione «progressista» che ha esposto soprattutto in un volumetto, *L'educazione nuova* (1950), nel quale ha messo in rilievo sia le ascendenze rousseauiane, individuali e attivistiche, che quelle tolstojane, sociali e ideologiche, libertarie, dell'educazione nuova, come pure ha svolto un'opera di indagatore attento e appassionato della vita sociale dei ragazzi (*La vita sociale dei ragazzi*, 1950).

Célestin Freinet (1896-1966) ha sviluppato un metodo basato sulla «cooperazione» ed incentrato nell'uso della stamperia nella scuola. A fondamento della «pedagogia» di Freinet si trova una concezione dell'esperienza infantile come *tâtonnement* (andare a tentoni) mossa dai bisogni stessi del fanciullo, ma che si nutre delle varie tecniche conoscitive che la comunità umana ha elaborato nel tempo. Obiettivo della scuola è quello di «orientare» questa esperienza e di arricchirla attraverso un «lavoro» svolto in comune dai fanciulli, anche se il lavoro infantile dovrà avere il carattere di un lavoro-gioco. Su questa base Freinet sviluppa la sua concezione della scuola come «cantiere» nella quale il lavoro risulta umanizzato e svolto in un clima di impegno e collaborazione. Al centro del lavoro scolastico stanno il «testo libero», scritto dal bambino «quando ha desiderio di scrivere e secondo il soggetto che lo ispira», come chiariva un seguace di Freinet, anche se esso viene preparato e stimolato da occasioni di conversazione e di scambio di esperienze, e la «stamperia», che permette la creazione di un giornalino di classe e la comunicazione verso l'esterno (la famiglia, le altre scuole, etc.). Prevalentemente intorno al «giornalino» si svolge l'attività della classe e da esso si motiva anche l'apprendimento di tecniche aritmetiche e di semplice computisteria e l'esercitazione su di esse. Le varie opere di Freinet, da *La stamperia a scuola* (1927) a *Nascita di una pedagogia popolare* (1949), collegano, in una sintesi organica, gli interessi didattico-educativi e il forte impegno politico del pedagogista, orientato verso posizioni socialiste. Tale carattere decisamente «progressista» dell'ideologia che ispira il suo metodo, come pure la finezza delle sue

proposte didattiche, hanno favorito un'ampia diffusione dei metodi freinetiani in Europa, ed in particolare in Italia, dove il «Movimento di cooperazione educativa» (MCE) si è trovato ad affrontare da protagonista, già dal secondo dopoguerra, il lungo e travagliato cammino del rinnovamento della scuola, specialmente dell'obbligo, ed ha offerto al dibattito pedagogico posizioni tanto scientificamente aggiornate quanto socialmente (e politicamente) impegnate.

I teorici dell'attivismo: Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori. Il movimento delle «scuole nuove» è stato accompagnato e sostenuto, lungo tutta la sua fase di svolgimento, da un intenso lavoro di teorizzazione, rivolto a mettere in luce i fondamenti filosofici e scientifici di questo ampio rinnovamento della pedagogia, come pure gli obiettivi educativi di base che esso veniva affermando in netta opposizione alla scuola e alla pedagogia tradizionali, accusate di essersi mosse da una falsa concezione della natura infantile (in quanto ne svalorizzavano gli aspetti attivi e produttivi), da una visione «separata» dell'insegnamento (come momento che si differenzia nettamente dalla esperienza vissuta dei fanciulli e ad essa si oppone) e da una interpretazione del lavoro mentale in chiave prevalentemente meccanico-ripetitiva e niente affatto creativa. Il lavoro dei teorici e quello svolto, in campo più strettamente operativo, dalle «scuole nuove» si saldarono a formare quel progetto di educazione «attiva», che ha avuto un ruolo fondamentale nella pedagogia del Novecento ed una diffusione mondiale, riuscendo a imporsi anche presso larghe fasce di insegnanti e di educatori. Il movimento attivistico collegava strettamente la pedagogia alle scienze umane (la psicologia – specialmente quella «genetica» – e la sociologia, soprattutto) e, contemporaneamente, ne indicava anche le implicazioni politiche (caratterizzate da un forte orientamento democratico) e antropologiche (dirette a formare un uomo più libero e più felice, più intelligente e creativo). L'«attivismo» fu ampiamente e nettamente consapevole di avere operato una svolta profonda nella pedagogia occidentale, sostenuta con impegno quasi missionario, oltre che dalla volontà di affermarsi attraverso associazioni internazionali (quali la «Lega Internazionale per l'Educazione nuova», fondata nel 1921 a Calais, il CEMEA – Centro di sperimentazione dei metodi educativi attivi –, l'MCE, sorto nel 1951), riviste («The New Era» e «Pour l'Ere Nouvelle») e congressi, nei quali venivano sostenuti e difesi i

principi della educazione nuova. La diffusione dell'attivismo provocò anche l'assimilazione di alcuni dei suoi elementi fondamentali da parte di ideologie educative assai distanti dai suoi presupposti psicologici e sociali, come la pedagogia cattolica e quella marxista, che, accanto ad una a volte accesa polemica rispetto alla concezione dell'uomo e della società a cui l'attivismo si ispirava, avviarono una progressiva attenzione, spesso genuina e sensibile, verso le soluzioni didattiche che il movimento della «scuola attiva» veniva proponendo.

I grandi temi della pedagogia dell'attivismo – riassumendo – possono essere indicati: 1) nel «puerocentrismo», cioè sul riconoscimento del ruolo essenziale (ed essenzialmente attivo) del fanciullo in ogni processo educativo; 2) nella valorizzazione del «fare» nell'ambito dell'apprendimento infantile, che tendeva, di conseguenza, a porre al centro del lavoro scolastico le attività manuali, il gioco e il lavoro; 3) nella «motivazione», secondo la quale ogni apprendimento reale e organico deve essere collegato ad un interesse da parte del fanciullo e quindi mosso da una sollecitazione dei suoi bisogni emotivi, pratici e cognitivi; 4) nella centralità dello «studio di ambiente», poiché è proprio dalla realtà che lo circonda che il fanciullo riceve stimoli all'apprendimento; 5) nella «socializzazione», vista come un bisogno primario del fanciullo che va, nel processo educativo, soddisfatto e incrementato; 6) nell'«antiautoritarismo», sentito come un rinnovamento profondo della tradizione educativa e scolastica, che muoveva sempre dalla supremazia dell'adulto, della sua volontà e dei suoi «fini», sul fanciullo; 7) nell'«antintellettualismo», che conduceva alla svalutazione di programmi formativi esclusivamente culturali e oggettivamente determinati e alla conseguente valorizzazione di una organizzazione più libera delle conoscenze da parte del discente.

I grandi «maestri teorici» dell'attivismo vanno riconosciuti in Dewey e Decroly, in Claparède (e nella sua scuola) e Ferrière, oltre che in Maria Montessori. Dewey fu certamente il teorico più illustre dell'educazione nuova, data la ricchezza e il rigore filosofico del suo pensiero, ma su di lui ci soffermeremo più avanti.

Ovide Decroly (1871-1932), medico belga, arrivò ad occuparsi dei problemi educativi muovendo dalla pedagogia differenziale (o dei deficienti), della quale si era occupato fin dal 1901. Estese poi quei metodi educativi anche ai ragazzi normali e nel 1907 aprì a Bruxelles l'«École

dell'Ermitage», una «scuola nuova» pilota, per la quale venne elaborando un ricco e complesso materiale didattico e che fu uno dei centri più famosi di sperimentazione educativa. Dal 1914 Decroly fu professore all'Istituto superiore di pedagogia di Bruxelles e dal 1920 docente di psicologia dell'infanzia all'Università. I suoi testi più celebri furono *Verso la scuola rinnovata* (1921) e soprattutto *La funzione della globalizzazione e l'insegnamento* (1929), oltre *Lo sviluppo del linguaggio parlato presso il fanciullo* (1932), che avviò, con le ricerche di Piaget, lo studio scientifico del linguaggio infantile. Come psicologo, interessato ad una elaborazione «quantitativa» della pedagogia, Decroly studiò a lungo la psiche infantile, proprio muovendo dagli anormali, che egli riteneva assai interessanti per l'educazione, in vista non solo di un loro recupero attraverso un insegnamento «accurato» e «prolungato», ma anche per conoscere meglio «il fanciullo in generale». Conoscendo meglio il fanciullo sarà infatti possibile avviare in educazione quel processo di individualizzazione (che è del tutto estraneo alla scuola tradizionale, sempre troppo uniforme nei programmi e verbalistica nell'insegnamento) capace di rispettare sia i tempi di maturazione dei vari fanciulli, sia gli atteggiamenti affettivo-cognitivi tipici della mente infantile. Il carattere dominante della psiche del fanciullo, e che si manifesta in ogni sua attività, è quello della «globalizzazione»: la conoscenza e la stessa sensazione non sono dirette verso elementi differenziali e divisi che poi vengono associati, ma si rivolgono verso un tutto, un insieme di dati che si aggregano sotto l'impulso di un interesse vitale. Di conseguenza ogni attività di apprendimento muove nel fanciullo da un approccio globale rispetto all'ambiente, che deve essere rispettato nell'insegnamento. Ogni attività educativa deve muovere dal concreto all'astratto, dal semplice al composto, dal noto all'ignoto, e quindi ogni processo di simbolizzazione deve essere appreso attraverso un prolungato contatto con la realtà e con i suoi dati empirici. Tuttavia, per Decroly, ancora assai legato alla cultura evoluzionistica e bio-fisiologica del Positivismo, l'attenzione che il fanciullo rivolge ai fenomeni del reale naturale e sociale è spinta da un interesse che si caratterizza per il legame che stabilisce con i bisogni fondamentali dell'uomo. Questi sono il bisogno di nutrizione, di lottare contro le intemperie, di difendersi dai pericoli, di agire e lavorare, e devono trovare posto in ogni processo di apprendimento-insegnamento, in

modo che l'attività di studio si organizzi secondo «centri d'interesse» legati strettamente a questi bisogni fondamentali. In particolare vanno sviluppati gli argomenti che riguardano il rapporto del fanciullo con gli altri uomini (famiglia, città, provincia, patria e umanità) e con la natura (animali, piante, suolo, sole e astri). Così «il fanciullo non solo acquisterà la nozione sotto la forma più concreta, ma la ricollegherà alle altre nozioni che già possiede», anche se le varie materie che dovrà conoscere, e che vengono a formare il suo programma organico di studi, mantengono un profilo, in Decroly, spesso intellettualistico e oggettivistico. Comunque, pur con questi limiti, lo studioso belga mise con chiarezza l'accento sulle basi psicologiche di ogni apprendimento e sulla necessità di una partecipazione non passiva da parte dei fanciulli, che viene stimolata appunto dall'interesse. I processi di apprendimento si sviluppano poi in tre momenti fondamentali: l'«osservazione», che è il punto di partenza di ogni conoscenza e che va posta al centro dell'attività scolastica, il cui motto deve essere «poche parole, molti fatti», attraverso l'uso di un materiale assai vario che deve essere manipolato e osservato direttamente dal fanciullo; l'«associazione» che organizza, anche se in forme elementari, l'ambiente che il fanciullo ha osservato nella direzione dello spazio e del tempo, dando luogo alle conoscenze fondamentali della geografia e della storia; l'«espressione» che può essere concreta o astratta: la prima riguarda i lavori manuali, il modellaggio e il disegno; la seconda il linguaggio, cioè la lettura e la scrittura. Una delle applicazioni più felici del «metodo globale» di Decroly si ebbe proprio sul piano dell'insegnamento della lettura, nel quale è necessario seguire due fondamentali principi: associare le immagini scritte delle cose alle cose medesime; facilitare la decomposizione delle parole per aiutare il riconoscimento delle immagini del linguaggio scritto. Secondo il «metodo globale» non si deve muovere dalle lettere, per passare alle sillabe, poi alle parole e alla frase, ma si deve compiere un processo inverso. Il fanciullo prima conosce le cose, poi comprende le frasi ed infine isola le parole. L'insegnamento della lettura deve inoltre avvenire attraverso «giochi educativi» (raccolti in piccole scene, tombola d'immagini e di parole, etc.) che servono a rendere attivo e gradevole lo sforzo per impossessarsi dei simboli alfabetici e del linguaggio scritto.

Con Edouard Claparède (1873-1940) si venne creando a Ginevra, intorno all'«Istituto J.-J. Rousseau», fondato nel 1912 e che si interessava

di ricerca psicologica ed educativa, una «scuola», la cosiddetta «scuola di Ginevra», che vide impegnati oltre Claparède, anche Pierre Bovet (1878-1944), Adolphe Ferrière, Henri Wallon (1879-1962) e Jean Piaget. L'opera pedagogica di Claparède si svolse soprattutto in relazione alle nozioni di «educazione funzionale» e di «scuola su misura» elaborate nei due libri omonimi del 1920 e del 1931. L'educazione deve essere sempre sostenuta da un bisogno e quindi è necessario rivedere profondamente i programmi di studio ed i metodi d'insegnamento tipici della scuola tradizionale, in quanto escludono ogni partecipazione motivata dall'interesse del fanciullo, direttamente connesso ai suoi bisogni. Di conseguenza la scuola deve organizzarsi «su misura» del fanciullo, deve rispettarne la natura e soddisfarne i bisogni, organizzando anche processi di apprendimento capaci di essere individualizzati, attraverso l'offerta di una serie di opzioni di attività tra le quali il fanciullo può liberamente scegliere.

Certamente la figura della «scuola di Ginevra» che fu più direttamente impegnata sul piano della scuola attiva e di una teorizzazione (spesso entusiastica più che rigorosa) dell'attivismo, va riconosciuta in Adolphe Ferrière (1879-1961). Il pensatore ginevrino ebbe una formazione prima biologico-sociologica, largamente ispirata alle posizioni dell'evoluzionismo, specialmente spenceriano, poi si indirizzò verso la pedagogia e la filosofia, aderendo al movimento delle «scuole nuove», di cui divenne un attivo sostenitore ed un interprete attento, oltre che un solerte diffusore a livello internazionale, specialmente attraverso i suoi numerosi scritti: *Progetti di scuola nuova* (1909), *La scuola attiva* (1920), *Trasformiamo la scuola* (1920), *L'autonomia degli scolari* (1921), *La pratica della scuola attiva* (1922), *La libertà del fanciullo nella scuola attiva* (1923), *La scuola attiva attraverso l'Europa* (1948) e molti altri. In questa fase, che fu la più produttiva, Ferrière si ispirò in sostanza alla filosofia di Bergson e ne assunse la nozione di *élan vital*, capace di organizzare una concezione attivistico-creativa dei processi vitali e quindi anche dell'attività di crescita e formazione umana dell'individuo. Ferrière si pose in un atteggiamento assai netto di difesa dei «diritti» del fanciullo e dei suoi «bisogni» fondamentali, che sono connessi ad un esercizio della libera attività. Questa difesa va posta al centro della scuola rinnovata, «attiva»: essa deve accettare e sviluppare le funzioni essenziali della psiche umana, e infantile in particolare, cioè quelle dello «slancio spirituale», del «progresso»,

dell'ereditarietà dei «tipi psicologici» organizzando la propria attività intorno al principio dell'interesse, da un lato, e della «ricapitolazione biogenetica», dall'altro. In tal modo la «scuola attiva» potrà raggiungere il suo essenziale scopo, quello di essere liberatrice, ovvero di educare alla libertà attraverso la libertà. La scuola dovrà trasformarsi profondamente, mettendo al centro delle sue attività tanto il gioco che il lavoro, generalmente posto ai margini della scuola tradizionale. In tale scuola si compie anche una sicura formazione del carattere (libero e democratico) ed un incremento dell'autonomia come atteggiamento essenziale dell'individuo, in quanto la vita scolastica si organizza secondo il principio dell'autogoverno. Tra le «scuole attive» del suo tempo Ferrière guardò con interesse soprattutto alle esperienze di Decroly e di Maria Montessori, nonché di Dewey, ma si sentì attratto anche dalla soluzione di Lombardo Radice e della «Scuola serena», valorizzando però, in genere, sempre una visione progressiva e aperta dei metodi dell'attivismo. La lezione di Ferrière, pur con i cedimenti in senso fideistico e metafisico-teosofico intervenuti nell'ultima fase del suo pensiero, ed espressi in opere come *La scienza e la fede* (1912) e *Il mistero della persona* (1955) o in *L'influenza degli astri* (1947) e *L'autogenesi umana o l'ascensione verso lo spirito* (1959), si caratterizzò soprattutto per l'ampio lavoro di sintesi e di interpretazione della ricerca dei fondamenti comuni alle varie esperienze di educazione nuova e per avere dato a questi principi comuni una accezione bio-psicologico-spiritualistica, che era largamente presente alla base di molti di questi esperimenti educativi e che si collegava direttamente a quel richiamo all'uomo e ai «valori», al bisogno di un rinnovamento della civiltà, che aveva investito la cultura europea in generale all'inizio del secolo e provocato la «bancarotta» del Positivismo e una interpretazione dinamica e attivistica del reale e dello spirito.

Altra pagina centrale nella storia dell'attivismo pedagogico fu Maria Montessori (1870-1952). Nata a Chiaravalle (Ancona), si formò a Roma, dove si laureò in medicina, dedicandosi poi alla cura dei bambini subnormali. Seguì anche, sempre a Roma, le lezioni di psicologia e pedagogia dei maestri, quali Sergi, Lombroso e De Giovanni, tutti profondamente legati al clima culturale positivistico. Nel 1906 organizzò asili presso alcune case popolari a Roma e nel 1907 fondava la prima «Casa dei bambini». In seguito si dedicò alla diffusione delle sue dottrine in tutto

il mondo, ma esse ebbero più influsso all'estero che in Italia, dove trovarono una forte resistenza, in conseguenza dell'egemonia di parte idealistica nella cultura filosofica e pedagogica. La Montessori morì ad Amsterdam, dopo essersi trasferita all'estero nel 1916 ed avere svolto la sua attività in America e in India. Dai primi scritti, *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909) e *Antropologia pedagogica* (1910), ispirati alla lezione del Positivismo, si venne spostando, nei successivi, verso una difesa dei diritti dell'infanzia, sottolineando i caratteri di attività e di intrinseca religiosità di questa età dell'uomo, come avviene in *Il segreto dell'infanzia* (1938), *La formazione dell'uomo* (1949) e *La mente assorbente* (1952). Alla base del «metodo Montessori» sta uno studio sperimentale della natura del fanciullo che pone l'accento, in particolare, sulle attività senso-motorie del fanciullo, che vanno sviluppate sia attraverso gli «esercizi di vita pratica» (vestirsi, lavarsi, mangiare, etc.) sia attraverso un materiale didattico scientificamente organizzato (incastri solidi, blocchi geometrici, materiali per l'esercizio del tatto, del senso cromatico, dell'udito, etc.). All'attività di organizzatrice di scuole per l'infanzia e di promotrice di un rinnovamento dei metodi ortofrenici (rivolti alla rieducazione dei subnormali) la Montessori accompagnò anche una riflessione più generale sull'educazione che si sviluppò intorno ai principi della «liberazione del fanciullo», del ruolo formativo dell'ambiente e della «concezione della mente infantile come mente assorbente». Il fanciullo deve svolgere liberamente le proprie attività per maturare tutte le sue capacità e raggiungere anche un comportamento responsabile, ma tale libertà, per la Montessori, non va confusa con lo spontaneismo. La «liberazione» è crescita ricca e armonica, sviluppo della persona, e quindi deve avvenire sotto la guida attenta, anche se non coercitiva, dell'adulto, che deve essere scientificamente consapevole dei bisogni dei fanciulli e degli ostacoli che si frappongono alla sua liberazione. Così il ruolo dell'ambiente, se pur fondamentale, è «indubbiamente secondario» nei processi di crescita e di apprendimento. Esso «può modificare, come può aiutare o distruggere» ma «non crea giammai». Purtuttavia la sua importanza resta centrale ed è quindi opportuno che esso venga reso «adatto» al fanciullo, riorganizzato secondo le sue esigenze fisiche e psichiche. Lo stesso arredamento scolastico deve essere progettato a misura del fanciullo, in modo che egli possa direttamente maneggiarlo e spostarlo, e comprende anche quei materiali attraverso l'uso dei quali si

compie l'autoeducazione del fanciullo, pur sotto la sorveglianza attenta, ma non opprimente, del maestro. Secondo la Montessori, infatti, il fanciullo deve fare da sé e ricevere stimoli e sollecitazioni soprattutto dall'ambiente e non direttamente dall'adulto. La mente infantile è vista poi come una «mente assorbente» dotata di uno straordinario potere di assimilazione, spesso inconscio, e anche di partecipazione-comunicazione, che si manifesta nell'«immaginazione creativa», nel «piacere dei racconti», nell'«attaccamento alle persone», nel «gioco». Sotto il bambino inquieto ed egoista si trova un altro aspetto più profondo, «un'altra natura primitiva e normale», che deve essere valorizzata nell'educazione per formare degli uomini migliori. Pur con il notevole sforzo di rinnovamento che la Montessori intraprese per superare certe rigidità psicologiche e didattiche implicite nel suo «metodo», si è spesso sottolineato che troppo angusto resta nel suo pensiero il centrale rapporto tra scuola e società, sul quale si erano accentrate le indagini di molti rappresentanti delle «scuole nuove» e dell'attivismo, come pure che tale pensiero è sostenuto ora da un eccessivo e a volte non del tutto critico fideismo scientifico ora, specialmente negli ultimi decenni della sua vita, da un entusiasmo, spesso un po' semplicistico, per valori di tipo umanitario e religioso. Tuttavia alla Montessori va il merito di aver coniugato, con uno sforzo notevole sia teorico che politico, il momento della richiesta di un'indagine scientifica con quello della «liberazione» del fanciullo e dell'uomo, saldando in modo originale due elementi che si manifestano spesso in dissidio nell'ambito della pedagogia contemporanea, anche se l'equilibrio da lei individuato risulta a volte oscillante e insoddisfacente.

Sempre in Italia, l'attivismo ha trovato specialmente nel secondo dopoguerra, dei sostenitori sensibili ai grandi temi che esso aveva agitato a livello internazionale e degli interpreti attenti, che ne hanno sviluppato i temi dominanti, connessi al legame della pedagogia con le scienze umane e del rapporto scuola-società. Fu specialmente il gruppo facente capo alla rivista «Scuola e città» (fondata da Ernesto Codignola nel 1950) che sviluppò, seguendo prevalentemente la lezione deweyana, i temi del collegamento tra educazione e democrazia, mise in luce l'orizzonte antropologico che guidava l'attivismo e avviò anche una riflessione epistemologica nell'ambito dell'educazione. Lamberto Borghi (1907-2000), Francesco De Bartolomeis (1918-vivente), Aldo Visalberghi (1919-

vivente) e Raffaele Laporta (1916-2000), Giacomo Cives (1926-vivente), pur elaborando posizioni non sempre omogenee e diversamente articolate, difesero con vigore i principi dell'attivismo, li innestarono nell'ambito della nostra tradizione pedagogica, operando in essa un significativo rinnovamento in direzione scientifica e sociale, e promossero una trasformazione dei metodi didattici che, se pure non riuscì ad attecchire diffusamente nelle scuole pubbliche, coinvolse moltissimi insegnanti nelle sperimentazioni dei nuovi metodi didattici.

Verso la fine degli anni Cinquanta, negli Stati Uniti e poi anche in Europa, l'attivismo viene sottoposto ad una radicale e drastica revisione. L'educazione attiva viene accusata di essere responsabile della formazione insoddisfacente delle nuove generazioni sul piano dell'educazione scientifica e di avere condotto la scuola, con il permissivismo e con l'esaltazione della manualità che la contraddistinguono, a dimenticare le sue finalità essenzialmente culturali e cognitive. Contemporaneamente anche tutto un settore della psico-pedagogia statunitense, e poi anche europea, con Bruner in testa, si venne indirizzando verso l'indagine delle strutture cognitive e dei processi di apprendimento, ispirandosi sia allo strutturalismo che alla cibernetica, contestando tanto il valore scientifico che sociale e politico dei progetti educativi sostenuti dall'«educazione nuova». Certamente molte critiche coglievano nel segno, ma lasciavano in ombra quelli che erano i «punti d'onore», per così dire, dell'attivismo, cioè la valorizzazione della psicologia infantile come elemento fondamentale di ogni processo educativo e l'elaborazione del nesso complesso e dialettico che lega indissolubilmente l'educazione alla società e quindi alla politica. Comunque sia dall'inizio degli anni Sessanta si è avviato un lento, ma inarrestabile, tramonto dell'attivismo, sostituito sul terreno della pedagogia da indirizzi di tipo cognitivo e tecnologico che si sono presentati come «scientifici» e spesso «neutrali», pur essendo anch'essi saturi di contenuti ideologici (spesso moderati, se non conservatori) e presentandosi in più punti filosoficamente e pedagogicamente più deboli, rispetto alle lezioni dei maestri dell'attivismo, specialmente di quelli più ricchi e maturi, come Dewey.

3. *Nuove teorie pedagogiche: l'idealismo*

All'inizio del Novecento il dibattito sul rinnovamento della scuola, come pure il forte scontro ideologico-sociale e la maturazione di prospettive culturali (e filosofiche) radicalmente innovatrici, ma anche l'impegno sociale della pedagogia che la rende sempre più attività centrale nell'organizzazione della società (plurale, complessa, in trasformazione costante, etc.) producono sia una revisione profonda delle teorie pedagogiche (spiritualistiche e positivistiche, in particolare) sia la formazione di nuove teorie, disposte su diversi fronti teorici, ma capaci di ripensare in modo *nuovo* e *radicale* l'identità e il ruolo, culturale e politico, della pedagogia. Tre modelli, in modo specifico, vennero a riarticolare il fronte teorico della pedagogia, ma a rilanciarne – al tempo stesso – l'identità teorico-filosofica e, quindi, la necessità di inquadrare i problemi educativi e le vie di una loro soluzione in un orizzonte più autonomo, più coerente, più rigorosamente fondato, a cui deve rivolgersi soprattutto la filosofia. In Italia il secolo nasce con le critiche di Gentile al Positivismo, a Herbart e a ogni tipo di pedagogie scientifiche, per sottolineare invece l'identità soltanto filosofica della pedagogia, poiché «scienza dello spirito». Così Gentile riattiva in Italia temi già richiamati al centro della teorizzazione pedagogica in altri paesi europei (Germania e Francia, in particolare) e col suo attualismo dà vita a una pedagogia incentrata intorno all'identità spirituale del soggetto umano, a una pedagogia di opposizione ai modelli dominanti e restauratrice di un ordine educativo e scolastico che privilegia l'autorità e la tradizione. Ma così facendo Gentile impone un modello organico e in parte nuovo di pedagogia che molto a lungo ha pesato in Italia e che si è posto come una delle grandi alternative della teorizzazione pedagogica contemporanea.

In Europa la voce forse più radicale e innovativa è, invece, quella del marxismo che, prima con la socialdemocrazia tedesca, con le teorizzazioni di autori di livello internazionale (da Bernstein a Labriola, alla Luxemburg, ad Adler), con le esperienze dei socialismi nazionali, poi con la Rivoluzione russa del '17, viene elaborando una concezione organica della pedagogia, orientata in senso politico-sociale e coordinata al proprio centro dalle categorie del lavoro. Si affermano così un nuovo modello di pedagogia (come sapere storico-critico-dialettico, scientifico e politico insieme) e un nuovo modello di educazione (emancipativa, egualitaria, fondata sul lavoro, delegata a una scuola radicalmente rinnovata per fini e

strutture), che avranno lunga fortuna e autorità per quasi tutto il secolo, anche se aperti – al loro interno – ad un pluralismo di posizioni e anche a frontali conflitti.

Ma è in America che prende corpo il modello pedagogico più ricco e più durevole del secolo, quello di Dewey, legato, da un lato, a un rinnovamento della scuola, sottolineandone l'identità di «laboratorio» e la funzione civile e politica, egualitaria ed emancipativa, dall'altro, ad una pedagogia che teorizza ed opera, insieme, e che lo fa in una precisa direzione politica (fondare la democrazia *in interiore homine* attraverso l'esperienza scolastica) e cognitiva (formare la mente democratica attraverso un'assimilazione critica dei saperi, che deve compiersi in stretto contatto con l'azione, assimilando la logica dell'indagine che è tipica del sapere scientifico moderno). Con Dewey tutte le tematiche educative tradizionali e i nuovi problemi attuali della società industriale vengono riletti in modo innovativo e organico, con grande equilibrio, rispettando la complessità delle prassi e delle teorie dell'educazione. Questo spiega l'autorità indiscussa esercitata sulla pedagogia del Novecento dal filosofo americano, anche dopo il declino del pragmatismo e l'avvento di filosofie di tipo strutturalistico o dialettico. Dewey resta sempre il punto-chiave della pedagogia del secolo XX: poiché ne interpreta i problemi di fondo, li affronta attraverso una teoria libera e cauta al tempo stesso, li risolve secondo itinerari di razionalità critica e insieme organica. Con Gentile, col marxismo, con Dewey siamo davanti ai modelli radicali (o più radicali) del secolo in pedagogia, davanti a voci che (nel bene e nel male) hanno alimentato e attraversato la storia educativa di molti decenni e orientato i sistemi educativi di alcuni paesi, in modo da lasciare il segno nella teoria e nella prassi, in modo da arrivare ad alimentare, per alcuni aspetti, anche il dibattito attuale. Ricostruiamo ora i tre modelli, iniziando dal primo.

Il pensiero pedagogico di Gentile. All'interno di quella che è stata chiamata l'«enciclopedia attualistica delle scienze filosofiche» un posto centrale spetta alla pedagogia. L'attualismo è la filosofia elaborata da Giovanni Gentile (1875-1944) che muove, fichtianamente, dall'atto di pensiero come principio unico e fondante di tutta la realtà. Formatosi a Pisa con Jaja, uno scolaro di Bertrando Spaventa, Gentile insegnò a Napoli, a Palermo e a Roma, alimentando una ricca scuola di studiosi; si avvicinò al nazionalismo e al fascismo poi (rompendo così l'amicizia/collaborazione

con Croce, attivata all'inizio del secolo); fu Ministro della Pubblica Istruzione tra il '22 e il '24 varando così la Riforma della scuola del '23; fu poi direttore dell'*Enciclopedia Italiana* e presidente dell'Accademia d'Italia. Fu ucciso a Firenze dagli antifascisti per i suoi appelli in sostegno del fascismo della Repubblica di Salò. Il pensiero filosofico è affidato, soprattutto, alla *Teoria generale dello spirito come atto puro* (1916), al *Sistema di logica* (1917-1922), alla *Filosofia dell'arte* (1931) e al postumo *Genesi e struttura della società* (1945); quello pedagogico al *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-1914), a *La riforma dell'educazione* (1920), a *Educazione e scuola laica* (1921), e ad altri scritti minori.

Per Gentile la pedagogia si fa veramente scienza solo se diviene filosofia, poiché il processo di svolgimento della vita spirituale, che è l'oggetto specifico dell'educazione, è definibile e comprensibile solo fuori da ogni dualismo e da ogni meccanicismo, propri delle filosofie dell'educazione, insufficienti e fuorvianti, che si ispirano alla lezione di Herbart e del Positivismo. La vera pedagogia scientifica è quella che pensa l'educazione, e l'uomo che ne è il protagonista, in termini di spirito, di sviluppo dialettico e di unità, attraverso il principio della sintesi a priori. In tal modo vera scienza è solo la filosofia, come la vera educazione è autoeducazione.

L'attualismo pedagogico di Gentile, legato ad una visione spiritualistica e filosofica dell'educazione, intende opporsi radicalmente e con vigore a tutte le concezioni pedagogiche a base naturalistica che non riconoscono adeguatamente la natura spirituale propria dell'uomo e introducono opposizioni e dualismi all'interno del suo processo formativo. Per queste correnti di pensiero – che sono, essenzialmente, le già citate herbartiana e positivistica – la pedagogia è «tecnica», in quanto si delinea «come quell'azione con cui uno spirito promuove lo sviluppo di un altro spirito» e si vincola così ad un «pregiudizio monadistico» (poiché pensa lo spirito come un pluralismo di monadi e non in termini trascendentali). Di conseguenza, tali pedagogie separano la teorica e la pratica, il conoscere e il fare, provocando una serie di inutili complicazioni e di contrasti irrisolvibili all'interno del processo educativo, oltre che una sostanziale degradazione della pedagogia da scienza ad arte, in quanto la tecnica risulta essere essenzialmente uno strumento operativo e non una vera conoscenza teoretica. I pericoli che corrono herbartismo e Positivismo sono quelli di

darci una immagine astratta e rigida della vita spirituale e di presentarla, almeno tendenzialmente, in termini materialistici. L'assenza della nozione di svolgimento spirituale, di autoformazione dello spirito, bloccano le pedagogie a base naturalistica su un terreno non-scientifico e su una visione meccanicistica dell'uomo. Ciò è reso trasparente in particolare dalla «psicologia pedologica» che è sostenuta da queste teorie pedagogiche e che per il suo carattere naturalistico (legato alle classificazioni) non può «conoscere la spiritualità, la libertà, la spontaneità della vita psichica». Tale psicologia elabora un modello di «bambino mitico che non è poi precisamente nessun bambino vivo», ma un bambino «d'infanzia obbligata» che «deve giuocare, imitare, interessarsi ai racconti meravigliosi, ecc., ma soprattutto giuocare. E poi, s'intende, deve imparar tutto, e quindi affaticarsi: povero bambino condannato prima a giuocar sempre e poi a piegarsi alla tortura della fatica!». A tale fanciullo astratto Gentile, come vedremo, contrapporrà una sua specifica concezione dell'infanzia, a base rigorosamente spiritualistica.

I temi qui sommariamente esposti furono affrontati da Gentile, con vivace spirito polemico soprattutto nella sua opera pedagogica più sistematica, il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Nei due volumi Gentile espone, dopo aver richiamato i temi dominanti della sua filosofia a base antropologico-spiritualistica che si conclude nella concezione dello spirito come svolgimento e come attività universale, i postulati della sua pedagogia filosofica attraverso un confronto serrato con le posizioni che sono ad essa antagoniste, delineando, al tempo stesso, una precisa concezione della vita della scuola, vista come il luogo specifico dove si compiono processi di formazione spirituale, e una altrettanto precisa concezione della didattica, totalmente alternativa a quella di tipo naturalistico. L'obiettivo fondamentale del trattato è quello di rimuovere tutte le opposizioni che hanno caratterizzato fino ad oggi il pensiero pedagogico e che hanno reso irrisolvibili i suoi problemi, da quella tra educazione negativa ed educazione positiva (risolvibile nella nozione «della unità del tutto come spirito» in cui «l'azione di un essere sull'altro diventa la faccia esteriore dell'interno dinamismo spirituale»), tra educazione formale ed educazione morale (che si unificano nell'educazione «attuale»), tra istruzione ed educazione (che si saldano nella «moralità» presente in ogni atto dello spirito»), tra educazione religiosa ed educazione scientifica

(che si unificano nella filosofia, che è scienza e religione insieme), tra educazione estetica ed educazione umanistica, etico-religiosa, (che si collegano nell'«universalità dell'educazione filosofica»).

Per quanto riguarda la vita della scuola, che Gentile, significativamente ma assai arbitrariamente, riduce al rapporto tra maestro e scolaro, l'obiettivo è di rimuovere ogni dualismo e di affermare l'unità della vita spirituale in svolgimento che si compie all'interno di ogni vero atto educativo. Maestro e scolaro si unificano nella concreta vita dello spirito che si realizza nel processo formativo della lezione. Tuttavia, a ben guardare, tale unità si compie attraverso l'affermazione della centralità dell'insegnante, della sua cultura e della sua autorità dovuta al grado più alto di sviluppo della spiritualità che egli, come adulto, ha raggiunto, mentre il fanciullo nella sua concretezza e reale identità, con i suoi bisogni ed interessi, risulta essenzialmente emarginato. La scuola teorizzata da Gentile è la scuola del maestro e della cultura e niente affatto la scuola del fanciullo e dei suoi bisogni. Inoltre la lezione che egli viene teorizzando come modello è assai vicina alla lezione tradizionale, lezione di cultura e lezione «dalla cattedra», anche se giustificata col principio della comunicazione spirituale che essa realizza *in interiore homine*. Siamo comunque su posizioni assai lontane da tutto il movimento della pedagogia progressiva contemporanea che elabora una concezione pedagogica e didattica caratterizzata dalla libertà, ma non solo in senso astratto e filosofico.

Accanto alla ridefinizione del ruolo del «maestro» e della «lezione», Gentile venne elaborando anche una concezione originale dell'infanzia, che fissò negli studi del '22-23 presentati come *Preliminari allo studio del fanciullo*. In essi il filosofo siciliano distingue «tre diversi tipi di fanciullo»: il «fanciullo eterno» che si incontra «in qualunque età della vita» e che si può ritrovare anche «nel proprio animo»; il «fanciullo fantoccio» che è quello costruito dalla psicologia dell'infanzia e che appare come un «fanciullo mitico»; il «fanciullo reale», cioè quello «esistente in carne e ossa», «creatura viva e bisognosa di cure» e che deve essere il vero argomento di studio di una filosofia dello spirito. Tale «fanciullo reale» è artista e sognatore; è rivolto verso il gioco, ma è anche soggetto morale dotato di volontà e di autonomia, proteso verso l'altro «che è in noi»; è infine sintesi di «soggetto» e «oggetto», cioè quella «individualità» che «contiene il limite e la legge nel

proprio seno»; è, quindi, spontaneità e sviluppo, ma al tempo stesso regolamentazione della dinamica dello sviluppo stesso.

La teoria gentiliana dell'educazione scolastica oscilla così tra spontaneismo e disciplina, tra le ragioni del maestro e quelle del fanciullo, proponendo però in sostanza un recupero della scuola tradizionale, legata alla centralità del maestro. Tale teoria tende però a distanziarsi anche su di un altro punto rispetto alla scuola italiana di quegli anni, profondamente influenzata dal Positivismo: su quello della concezione della laicità. Gentile, già dal 1907, venne affermando un concetto «positivo» e non negativo o neutrale di laicità, poiché ogni vera educazione esige un orientamento ideale, una concezione del mondo e una rosa definitiva di valori e, poiché il fanciullo non può elevarsi alla concezione filosofica del mondo, va iniziato ad una concezione religiosa di essa. La religione diventerà quindi il principio di orientamento ideale della scuola, quasi una filosofia inferiore adatta ai fanciulli e alle masse. Anche su questo piano Gentile chiudeva con forza rispetto a buona parte della cultura pedagogica moderna, anche italiana, che aveva affermato come centrale il principio della laicità dell'educazione (come già Gentile aveva fatto rispetto alle esigenze di scientificità e di spontaneità, che egli era venuto reinterpretando in forma conservatrice ed, in sostanza, antimoderna).

Anche sul terreno della didattica Gentile muove dalla visione spiritualistica del reale, per cui il metodo di insegnamento non deve seguire delle norme ricavate dall'oggetto dell'insegnamento, ma soltanto dal soggetto. L'insegnamento è una forma di comunicazione–creazione che si qualifica come una «generazione del sapere». Così la molla intensiva di ogni processo di apprendimento è la dialettica stessa della vita spirituale che si ritma secondo i tre momenti dell'arte, della religione e della filosofia. L'arte in particolare occupa un posto centrale nell'insegnamento, specialmente elementare, ed è vista come un elemento «costitutivo della umana personalità». Come momento della pura soggettività essa è imprescindibile in ogni processo educativo e, congiungendosi alla teoria del «fanciullo artista», viene a caratterizzare la scuola (che fu detta «serena», sulle orme di Lombardo Radice) ispirata ai principi dell'attualismo pedagogico. La religione è il momento dell'oggettività e pone davanti al processo dello spirito una legge, una verità che esso deve rispettare ed alla quale deve adeguarsi. È il momento dell'eteronomia necessario per passare

alla sintesi filosofica che riconosce lo spirito come autonomia, come unità e come «farsi». Ogni atto d'insegnamento deve strutturarsi secondo uno di questi tre principi e realizzare, nel suo complesso, l'unità della vita spirituale.

La concezione pedagogica gentiliana influenzò, specialmente attraverso la Riforma scolastica del '23, profondamente la scuola italiana, orientandola verso una difesa della superiorità della formazione umanistica e verso uno spiritualismo in gran parte retorico e astratto. In tale pedagogia, infatti, se pur era presente un richiamo alla spontaneità del fanciullo e alla concezione dinamica della vita spirituale, come pure una esplicita valorizzazione dell'educazione artistica, si veniva infatti delineando con forza un orientamento autoritario e conservatore dell'educazione e della pedagogia stessa. Da un lato si riaffermava l'assoluta centralità della figura del maestro e della lezione «passiva», mentre dall'altro si riduceva, senza residui, la pedagogia a filosofia, distaccandola con violenza da tutte quelle scienze che essa era venuta postulando da più di un secolo come propria base e proprio sostegno. Siamo infatti con Gentile di fronte ad una pedagogia di tipo romantico, particolarmente legata alle posizioni fichtiane (filosofo presente in Gentile assai più dello stesso Hegel) che viene mediando in forma spesso soltanto astratta le opposte esigenze della libertà e dell'autorità, della scienza e della filosofia, della spontaneità e della disciplina, optando però, in conclusione, quasi esclusivamente per il secondo polo delle alternative. Anche se è una pedagogia che ha messo luminosamente al centro il principio della formazione come principio-guida per pensare l'educazione.

La pedagogia del neoidealismo italiano. La pedagogia dell'attualismo, elaborata da Gentile, influenzò, oltre che la scuola italiana, anche la tradizione pedagogica nazionale, operando in essa una svolta decisiva in senso spiritualistico e provocando un netto rifiuto della tradizione scientifica e laica che, col Positivismo, l'herbartismo e il neo-kantismo, si era affermata nella cultura pedagogica durante la seconda metà del secolo XIX. La suggestione che la pedagogia gentiliana esercitò su pedagogisti ed educatori fu vasta e duratura, in quanto tale pedagogia era capace di collegarsi al tradizionalismo e anche alla retorica spiritualistica che caratterizzavano in quegli anni il mondo della scuola. L'attualismo, almeno tra il 1910 e il 1930, fu un po' il baricentro della pedagogia italiana e

combatté con vigore le altre correnti pedagogiche, dal tardo Positivismo al socialismo, allo spiritualismo cattolico. Tuttavia lo schieramento attualistico in pedagogia non si presentò affatto come sempre compatto, e tanto meno come monolitico, anzi va notato che, già i suoi maggiori rappresentanti, collaboratori di Gentile alla Riforma del '23 ed esponenti di primo piano della pedagogia neoidealistica in Italia, presentarono posizioni sempre più distanti da quelle gentiliane e si aprirono, gradatamente, ad esigenze profondamente nuove. Lombardo Radice e Codignola infatti rappresentano quell'ala dell'attualismo pedagogico italiano più aperta alle esigenze della concreta esperienza educativa che introduce nella perfetta equazione di filosofia e pedagogia affermata da Gentile, un elemento assai sensibile di revisione e di sviluppo in gran parte diverso.

Su un piano di evoluzione ancora più radicale dell'attualismo si muovono invece Spirito e Calogero, che, anche in pedagogia, vengono a mettere in luce la problematicità dell'«atto» e il suo essenziale carattere etico. In particolare appare interessante la posizione pedagogica di Calogero che trovò l'espressione più compiuta nel saggio *La scuola dell'uomo* del 1939. Calogero intende reintrodurre, all'interno del principio idealistico dell'educazione come autoeducazione, il dualismo tra maestro e scolaro, quali soggetti morali che si vengono unificando all'interno di un dialogo che li conduce l'uno verso l'altro. L'unità è quindi un compito etico e presuppone, per essere tale, appunto la dualità. Accanto a questo aspetto fondamentale Calogero sviluppa anche un recupero della pedagogia come «tecnica» e della didattica come problema specifico, distinto dalla dialettica dello spirito. La stessa educazione religiosa viene poi ricondotta ad un piano esclusivamente etico, nel quale viene a valorizzare l'apertura e la dedizione verso gli altri. Nella revisione calogeriana dell'attualismo gentiliano restava ben poco e, soprattutto, veniva respinta quella totale riduzione della pedagogia alla filosofia, su cui esso essenzialmente si fondava, ma dalla quale anche si generavano numerosi paradossi e gravi insufficienze, e si manifestava un rispetto e una comprensione più realistica dei concreti processi educativi.

Su un terreno di altrettanto aperto dissenso si posero anche Gino Ferretti (1880-1950) e Aldo Capitini (1899-1968). Ferretti si è mosso, contro i postulati dell'attualismo pedagogico, al quale pur rimase sempre fedele negli aspetti fondamentali del suo pensiero (la concezione del

fanciullo come artista e la valorizzazione della creatività), verso un recupero di precise istanze del Positivismo, quali l'autonomia e la necessità di uno studio psicologico dell'infanzia, poi verso esigenze sempre più lontane dall'idealismo, quali il materialismo storico, il neopositivismo e una psicologia scientifica del fanciullo. Capitini, invece, ha rivendicato l'autonomia dell'esperienza religiosa e la sua superiorità, se intesa in chiave etica e rigorosamente laica, rispetto alla stessa filosofia, oltre che il ruolo fondamentale che viene ad assumere sul terreno pedagogico, come prospettiva di «apertura», di dialogo io-tu-tutti, di formazione democratica e di coscienza «corale». Comunque è da segnalare il processo di fuga e quindi di dissoluzione che tutti questi autori innestano rispetto all'attualismo, riconoscendo, ad un tempo, la centralità di esso nell'ambito del pensiero pedagogico italiano e le sue profonde insufficienze. Le figure però più eminenti e rappresentative del neoidealismo pedagogico italiano, furono, con Gentile, Lombardo Radice e Codignola.

Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), nato a Catania, fu un solerte promotore di cultura pedagogica attraverso varie riviste (la più famosa fu «L'educazione nazionale», 1919-33), professore di pedagogia a Catania e poi a Roma, partecipò a battaglie, anche sindacali, per il movimento della scuola, fu collaboratore, per la scuola elementare, di Gentile nella riforma del '23. Dopo il '24 i suoi rapporti col fascismo di rompono, si ritira dalla vita pubblica ed assume sempre più chiare posizioni antifasciste. Tra i suoi molti scritti vanno ricordate le celeberrime *Lezioni di didattica* (1912) e le più teoriche e gentiliane *Lezioni di pedagogia generale*, ma anche i meno idealistici e anche venati qua e là di socialismo *Saggi di propaganda politica e pedagogica* (1910), i saggi dedicati alla «scuola serena» con *Athena fanciulla* (1925) e quelli storici contenuti in *Pedagogia di apostoli e di operai* (1936). Sul piano teorico Lombardo Radice si attenne sempre ad un rigoroso idealismo assunto in termini strettamente gentiliani, quindi legato alla concezione dello spirito come svolgimento attivo e dinamico, pensato solo in termini filosofici e caratterizzato come un processo autoeducativo. Tuttavia già su questo piano più generale emergono alcuni aspetti di dissenso rispetto all'attualismo gentiliano, come ad esempio il rapporto tra io individuale e io universale che viene risolto da Lombardo Radice con una maggiore attenzione ai diritti del «me» (o soggetto vivente) e, quindi, reintroducendo nell'attualismo precise istanze psicologiche. Lo «spirito»

diviene in Lombardo Radice «comunione di spiriti» e «vita di relazione» e per il soggetto umano esso diviene un compito (in quanto «processo di attivo allargamento di sé») piuttosto che un dato (un «atto sempre in atto», come sosteneva Gentile). Anche sul piano politico Lombardo Radice insiste meno sullo Stato etico e più sui problemi sociali e sulla rivendicazione di un ruolo educatore dello Stato, ma in quanto non espressione di alcuna classe sociale in particolare, bensì piuttosto di un «pensiero totale» dell'epoca. Anche lo stesso nazionalismo di Lombardo Radice si presenta in forma assai diversa da quello dei gruppi corradiniani, confluiti poi nel fascismo, in quanto legato a un «sottofondo socialista», come è stato detto, che lo rende sensibile interprete delle esigenze del popolo e delle istanze di una società tendenzialmente più egualitaria. L'aspetto fondamentale della riflessione di Lombardo Radice resta, però, quello rivolto alla didattica, specialmente della scuola primaria e pre-elementare. Essa si caratterizza come una «didattica viva», creativa e immanente allo stesso processo educativo, come coscienza dei mezzi atti a meglio sviluppare tale processo e costruzione operativa di questi mezzi medesimi, e come una «critica didattica», che opera contro l'eccessiva specializzazione, ma che pur riconosce una specifica funzione a questo tipo di riflessione sull'atto educativo. La didattica di Lombardo Radice si risolve in una ricerca continua e problematica, come ha sottolineato Cives, in un «esame critico dell'opera educativa, o, meglio, un esame autocritico» ed ha lo scopo di «essere soprattutto riflessione critica, ripensamento del fare educativo», che si compie come «lo studio della scuola in atto». Alla base della didattica neoidealistica di Lombardo Radice stanno alcune nozioni che vengono poi a determinare il tipo di lavoro scolastico che essa minutamente descrive. In primo luogo essa reclama che la figura del maestro si apra alla «collaborazione» col fanciullo, svestendosi della propria umanità particolare e collocandosi sul piano dell'universale, del «comune spirito umano». Così il maestro è «come un punto di confluenza dell'umanità passata e futura; si sente *spirito creatore*; ha la volontà del divino», scrive Lombardo Radice in una prosa idealisticamente connotata. In secondo luogo tale didattica postula una nuova concezione della lezione, intesa non più come entità frammentaria e isolata, ma come una ricca e complessa unità organica che si collega con tutti gli altri atti educativi. Essa è un «*ciclo* di atti» che implica sì la «ripetizione», ma vuole

che questa sia come una «lezione nuova», un atto creativo e comunicativo. Infine, in terzo luogo, c'è alla base una specifica concezione dell'infanzia, come una età creativa e attiva, intensamente affettiva e rivolta ad una conoscenza magica del mondo. Il fanciullo è «poeta», in lui è fortissima la fantasia e manifesta se stesso in forma più genuina e completa nell'espressione artistica. Da questi principi fondamentali si sviluppa l'attenzione che Lombardo Radice rivolge all'educazione artistica – valorizzata in particolare nel disegno e nel canto, che ha come finalità quella di rasserenare l'anima e che diviene anche, specialmente col disegno, un avviamento al comporre, attraverso l'elaborazione di un linguaggio di tipo grafico – e all'educazione linguistica, che è vista come il baricentro di tutto l'insegnamento e nella quale viene valorizzata l'«originalità» e la «sincerità», oltre che la chiarezza, in modo che il linguaggio convenzionale venga «inverato» dall'io del fanciullo.

Il modello di scuola che Lombardo Radice venne teorizzando, e che egli credette di veder realizzato in alcuni esperimenti di rinnovamento didattico del suo tempo, da quello della Boschetti Alberti nel Canton Ticino a quello della Pizzigoni a Milano, alla «Montesca» della Franchetti in Lucchesia, prese il nome di «Scuola serena», una scuola di tipo attivistico, ma che poneva al centro non tanto il lavoro manuale, quanto l'espressione artistica e al posto del fanciullo protagonista del lavoro scolastico poneva la collaborazione spirituale tra maestro e scolaro. Tale scuola, come avveniva per quella teorizzata da Gentile, non può essere laica (cioè neutrale), ma deve vivere intensamente i valori religiosi, legandosi anche alla tradizione religiosa specifica dei vari popoli e che quindi in Italia prende il volto di una religiosità cristiano-cattolica. Altro punto che stette veramente a cuore a Lombardo Radice fu quello della preparazione dei maestri, dai quali comprendeva che veniva a dipendere la realizzazione della «scuola serena». Al posto della quasi esclusiva formazione teorica voluta da Gentile con la riforma del '23, Lombardo Radice riconosce la funzione essenziale di corsi di specializzazione in cui venga riconosciuto un ruolo formativo professionale anche alla psicologia ed alla didattica. L'opera pedagogica di Lombardo Radice appare, in conclusione, pur nei limiti teorici connessi al suo orientamento idealistico, in profonda sintonia con alcune essenziali richieste dell'attivismo contemporaneo oltre che il prodotto più maturo e più ricco, ed anche il meno caduco, della

concezione pedagogica legata all'attualismo.

Ernesto Codignola (1885-1965) collaboratore di Gentile, professore di pedagogia a Firenze, organizzatore di cultura attraverso riviste («Levana», «Civiltà moderna», «Scuola e città», etc.) e la direzione della casa editrice La Nuova Italia, si interessò di teoria pedagogica, di storia della pedagogia e di storia del pensiero religioso. Tra le sue opere vanno ricordate almeno il saggio storico su *La pedagogia rivoluzionaria* (1919) e *Problemi didattici* (1919), come pure più tardi *Le scuole nuove e i loro problemi* (1946) e *Educazione liberatrice* (1946). Nel 1945, come abbiamo visto, aveva fondato anche, in un quartiere popolare di Firenze, la «Scuola-città Pestalozzi», una scuola-pilota ispirata ai principi dell'attivismo, specialmente deweyano. Codignola occupa un posto caratteristico nella storia dell'attualismo pedagogico, poiché porta avanti una critica sempre più serrata dei principi autoritari e astratti di tale orientamento, come pure nella pedagogia italiana contemporanea, poiché attraverso di lui si realizza un decisivo spostamento culturale, che interessa in particolare gli anni della seconda guerra mondiale e dell'immediato dopoguerra e che riguarda il passaggio da una egemonia dell'idealismo ad una fase che, sul terreno della pedagogia laica (cioè non-cattolica), risulta caratterizzata dalla presenza del pragmatismo americano.

L'allontanamento di Codignola dall'attualismo (e dal fascismo) si compì specialmente dopo il '29, l'anno dei Patti lateranensi, che rinvigorirono nel pedagogista «fiorentino» la vocazione decisamente laica ed anche un sospetto per la riduzione della pedagogia a filosofia. Poi, con la guerra, la fondazione della «Scuola-città Pestalozzi» e l'esigenza di una ricostruzione post-bellica, si delineò l'avvicinamento al pragmatismo deweyano, per l'aspetto sociale messo al centro di ogni atto educativo.

4. *Tra pragmatismo e strumentalismo: la pedagogia di John Dewey*

Dewey è stato il più grande pedagogista del Novecento: il teorico più organico di un nuovo modello di pedagogia, nutrito dalle diverse scienze dell'educazione; lo sperimentatore più critico dell'educazione nuova, che ne ha delineato anche le insufficienze e le deviazioni; l'intellettuale più sensibile al ruolo politico della pedagogia e dell'educazione, viste come chiavi-di-volta di una società democratica. Inoltre, il pensiero pedagogico

di Dewey si è diffuso in tutto il mondo e ovunque ha operato una profonda trasformazione, alimentando dibattiti e sperimentazioni e un rilancio della pedagogia al centro dello sviluppo culturale contemporaneo nei vari paesi, come è avvenuto, esemplarmente, in Italia nel secondo dopoguerra, quando attraverso l'opera di Codignola e della sua rivista «Scuola e città» ha acceso un vivace confronto intorno ai temi della politica educativa e scolastica, ma anche della teoria pedagogica, in chiave scientifica e democratica insieme. Ma Dewey – va ricordato – oltre che un grande pedagogista (teorico e pratico) è stato anche (e prima ancora) un grande filosofo che ha sviluppato la lezione del pragmatismo americano verso esiti razionalistico-critici, metodologici ed etico-politici, connotati in senso strumentalistico, cioè legati a una idea di ragione aperta posta come strumento nella complessa dinamica dell'esperienza, individuale e storica.

Dewey nasce a Burlington nel Vermont (USA) nel 1859. Studia nelle scuole locali poi all'Università del Vermont. Si perfeziona alla Johns Hopkins University di Baltimora, dove studia con Stanley Hall e Charles Peirce, fondatore della psicologia dell'adolescenza il primo, del pragmatismo metodologico il secondo. Insegna nel Michigan come *professor of philosophy* e intanto pubblica studi psicologici e studi filosofici (sul materialismo, su Spinoza, su Kant). Negli anni Novanta si occupa anche di logica, di morale e di pedagogia. Dal 1894 è direttore del Dipartimento di filosofia, psicologia ed educazione nell'Università di Chicago, dove dirige anche una scuola-laboratorio annessa all'Università. Influenzato dall'evoluzionismo e dall'hegelismo elabora una filosofia che fa centro sulla nozione di esperienza, sviluppandola in senso dinamico e aperto, ma anche secondo prospettive organicistiche. Nel '97 pubblica *Il mio credo pedagogico*, nel '99 *Scuola e società*, poi nel 1910 *Come pensiamo*, nel 1916 *Democrazia ed educazione*. Nel dopoguerra inizia una serie di viaggi – in Giappone e in Cina, in Turchia, in Messico, in URSS, in Scozia –, attraverso i quali il suo pensiero filosofico e pedagogico si diffonde e si afferma come uno degli strumenti più efficaci per affrontare e superare la crisi post-bellica. Negli anni Venti-Trenta riespone il suo pensiero attraverso una serie di opere teoretiche e politiche: da *Ricostruzione filosofica* del 1920 a *Esperienza e natura* del '25, da *La ricerca della certezza* del 1929 a *Arte come esperienza* e *Una fede comune* del 1934, a *Logica, teoria dell'indagine*

del 1938 e *Teoria della valutazione* del 1939. Sul piano politico affianca il *New Deal* con le sue opere *Individualismo vecchio e nuovo* (1930), *Liberalismo e azione sociale* (1935), *Libertà e cultura*, (1939), poi nel 1946 scrive *Problemi di tutti*. Nel 1949 pubblica l'ultima grande e originale opera teoretica: *Conoscenza e transazione*. Muore a New York nel 1952.

La filosofia di Dewey si articola intorno a una «teoria dell'esperienza», vista come l'ambito dello scambio tra soggetto e natura, scambio attivo, che trasforma entrambi i fattori e che resta costantemente aperto, poiché caratterizzato da una crisi, da uno squilibrio sul quale interviene il pensiero come mezzo di ricostruzione di un equilibrio (nuovo e più organico), ma sottoposto a sua volta a nuove crisi e a nuove ricerche di ulteriore equilibrio. Se la natura è data nella esperienza, questa introduce nella natura il principio della integrazione razionale, che proprio nella scienza moderna trova la sua più articolata espressione. Così è all'uomo e alla sua «intelligenza creativa» che è affidato lo sviluppo e il controllo dell'esperienza, attraverso l'uso della logica, definita come «teoria dell'indagine» e caratterizzata dal metodo scientifico e dai suoi principi della sperimentazione, della generalizzazione e dell'ipotesi, della verifica; metodo che deve divenire il criterio di comportamento intellettuale in ogni ambito dell'esperienza (dalla scienza all'etica, alla politica, alla pedagogia). Purtuttavia anche all'arte, all'immaginazione e alle sue procedure simboliche, viene assegnato un ruolo fondamentale per la crescita della esperienza e per attuare uno sviluppo intelligente, organico e creativo di essa. L'arte è il momento fruitivo e progettuale-immaginativo presente in ogni esperienza, momento che viene sviluppato organicamente nell'attività estetica, la quale deve divenire un fattore centrale dell'esperienza (individuale e sociale) e della sua dimensione valutativa, ispirata all'unità-continuità-identità tra mezzi e fini (come avviene esemplarmente nell'arte).

In questo evoluzionismo pragmatistico e strumentalistico di Dewey, un ruolo centrale occupa la riflessione politica, che ruota intorno al principio della democrazia, vista come la forma più avanzata e più attuale (nella società industriale di massa) ma che deve costantemente essere costruita (e ricostruita) attraverso un'opera di educazione scolastica (formando ogni cittadino alla e nella democrazia, nella scuola rinnovata, cioè organizzata come laboratorio e rivolta a stimolare l'attività individuale) come pure di

sviluppo dell'opinione pubblica, che permette di creare quella «grande comunità» capace di autoregolarsi attraverso il controllo collettivo dell'intelligenza liberamente sviluppata e promossa al centro della vita sociale.

Il ricchissimo e complesso pensiero di Dewey è stato uno degli interpreti più attenti della grande trasformazione sociale e cognitiva del Novecento (connessa all'industrializzazione, alla diffusione della scienza, all'avvento della società di massa e allo sviluppo della democrazia) che ha letto in modo non ingenuo, se pur fiducioso nella crescita dell'intelligenza e nella possibilità di un preciso controllo sociale esercitato attraverso l'educazione. Questa viene posta come forza liberatrice, insieme, delle capacità intellettive individuali e di quelle collaborative sociali.

Il pensiero pedagogico di Dewey risulta profondamente intrecciato all'elaborazione della sua filosofia, dalla quale ricava i concetti fondamentali, e caratterizzato, come avviene per la stessa filosofia, da uno sviluppo costante verso prospettive sempre più vaste ed organiche, ma anche spesso capaci di rivedere ed ampliare le posizioni raggiunte.

La riflessione pedagogica ha accompagnato, infatti, tutta la ricca e complessa produzione deweyana, in campo filosofico, epistemologico, politico, etc., e si è diretta, con il medesimo impegno, sia verso la costruzione di una rigorosa filosofia dell'educazione, sia verso la messa a punto di un efficace progetto operativo, radicalmente innovatore in campo scolastico e in quello didattico. Nelle molte opere che Dewey ha dedicato al problema educativo, e specialmente in quelle più impegnate e che lo resero ben presto celebre a livello internazionale, si viene elaborando una pedagogia estremamente attenta ai problemi della società industriale moderna, come pure alle istanze di promozione umana tipiche di molta pedagogia contemporanea. In generale la pedagogia di Dewey si caratterizza: 1) come ispirata al pragmatismo e quindi ad un permanente contatto del momento teorico con quello pratico, in modo tale che il «fare» dell'educando divenga il momento centrale dell'apprendimento; 2) come intrecciata intimamente con le ricerche delle scienze sperimentali, alle quali l'educazione deve ricorrere per definire correttamente i propri problemi, ed in particolare alla psicologia e alla sociologia; 3) come impegnata a costruire una filosofia dell'educazione che assume un ruolo assai importante anche in campo sociale e politico, in quanto ad essa viene

delegato lo sviluppo democratico della società e la formazione di un cittadino dotato di una mentalità moderna, scientifica ed aperta alla collaborazione. Tali caratteri generali renderanno la pedagogia deweyana un po' come il modello-guida all'interno del movimento della «scuola attiva» che, dalla fine del secolo XIX e agli anni Trenta del nuovo secolo, sia in Europa che in America, ebbe (come abbiamo visto) una ricca fioritura di posizioni teoriche e di iniziative pratiche, tutte quante rivolte a valorizzare il fanciullo come il protagonista del processo educativo ed anche a porlo al centro di ogni iniziativa didattica, opponendosi alle caratteristiche più autoritarie e intellettualistiche della scuola tradizionale.

Nella prima grande opera della sua produzione pedagogica, *Scuola e società* (1899) Dewey fissa i caratteri fondamentali del proprio pensiero educativo. L'opera, va ricordato, si inseriva all'interno di un ampio processo di trasformazione produttiva e di crescita politico-sociale che gli Stati Uniti stavano in quegli anni vivendo, legato all'espansione dell'industria e alle richieste di partecipazione politica da parte delle classi sociali subalterne. La scuola, per Dewey, non può restare estranea a tale profonda trasformazione della società, anzi deve legarsi intimamente al «progresso sociale», mutando radicalmente il proprio volto. Essa deve «diventare una comunità in miniatura, una società embrionale» attraverso un più stretto contatto con l'ambiente e con la realtà sociale del lavoro. Così, nella scuola, dovranno essere costruiti laboratori di vario tipo che colleghino le attività scolastiche con quelle produttive, quali la tessitura e la falegnameria, e con le attività familiari, quali il cucinare, che possono inoltre introdurre nell'ambito scolastico motivazioni più concrete per l'apprendimento delle varie materie e una precisa coscienza della loro utilità. Dewey riconosce con chiarezza la funzione innovatrice e formativa del lavoro manuale in quanto

> rende [i ragazzi] svegli e attivi, anziché passivi e ricettivi, li rende più utili, più capaci, e quindi maggiormente inclini ad aiutare in famiglia; li prepara quindi in qualche modo ai doveri pratici della vita; le ragazze ad essere più abili massaie [...], i ragazzi meglio in grado di assolvere i loro compiti futuri (Cap. I).

L'altro grande tema dell'opera è quello della valorizzazione in ambito scolastico della «vita del fanciullo», cioè dei suoi reali interessi e del suo bisogno di attività. La scuola deve quindi cambiare il proprio «centro di gravità» che tradizionalmente era posto «fuori del fanciullo» e deve ora essere assunto dai caratteri fondamentali della natura infantile. In

particolare, nella scuola dovranno trovare uno spazio adeguato i quattro interessi fondamentali, quello «per la conversazione o comunicazione», «per l'indagine o la scoperta delle cose», «per la fabbricazione o la costruzione delle cose», «per l'espressione artistica», e tutto il lavoro scolastico dovrà essere rinnovato alla luce di questa «rivoluzione copernicana», introducendo, accanto ai laboratori, spazi per la creazione artistica e per il gioco.

Successivamente con *Democrazia ed educazione* (1916), che ha l'aspetto di un ampio trattato di filosofia dell'educazione, Dewey sviluppa in maniera più organica il proprio discorso intorno all'educazione. Anche qui mette in rilievo il volto «progressivo» che l'educazione deve assumere, i suoi legami con lo «sviluppo sociale» e le specifiche finalità che devono guidare ogni processo formativo, quello dello «sviluppo naturale» del soggetto e quello della sua «efficienza sociale», cioè del suo intimo legame con la cultura e le tradizioni di una società. Accanto però a questi temi, che riprendono quelli trattati nell'opera precedente ed in altri interventi minori pubblicati negli anni successivi, Dewey sviluppa anche alcuni temi in parte nuovi, in particolare quello della funzione democratica dell'educazione e quello della valorizzazione della scienza come «metodo» specifico di un'educazione democratica. La scuola, infatti, non deve soltanto adeguarsi alle trasformazioni intervenute nell'ambito del sociale, ma deve promuovere nella società un incremento progressivo di democrazia, cioè di capacità di partecipare da protagonisti alla vita sociale da parte degli individui e di inserirsi in essa con una mentalità capace di dialogare con gli altri e di collaborare a fini comuni liberamente scelti. Alla scuola quindi viene affidato il ruolo di trasformare anche politicamente il volto della società, di renderlo sempre meno repressivo e autoritario e di svilupparne invece i momenti di partecipazione e di collaborazione.

Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività (Cap. VII).

Perché l'educazione possa realizzare adeguatamente questo suo compito di formare l'uomo democratico e di incrementare il livello di democrazia di una società è necessario che ponga al centro della

formazione intellettuale e morale il metodo della scienza. Esso infatti, in quanto caratterizzato dalla libera indagine e dalla verifica intersoggettiva dei risultati dell'indagine stessa, è in se stesso un metodo democratico, capace di avviare il soggetto umano verso credenze elaborate in comune e sottoposte ad un controllo, come pure verso un operare capace di trasformare in senso sempre più razionale l'esperienza individuale e sociale. In *Democrazia ed educazione* Dewey aveva raggiunto la piena maturità del suo pensiero pedagogico e veniva anche a richiamare l'importanza fondamentale della formazione intellettuale rispetto alla valorizzazione del «fare» e delle attività pratiche, esaltate invece, come radicalmente innovatrici, in *Scuola e società*. Tuttavia, all'interno del movimento attivistico, specialmente negli Stati Uniti, prevalsero invece interpretazioni di tipo individualistico e spontaneistico, libertario e anti-intellettualistico, che non recepirono o travisarono ampiamente la lezione deweyana. Lo stesso Dewey intervenne a correggere queste interpretazioni dell'attivismo pedagogico con l'opera, breve ma densa, *Esperienza ed educazione* (1937). Contro tali degradazioni dell'attivismo e anche contro la scuola tradizionale, satura di nozionismo, di disciplina autoritaria e profondamente estranea alla vita del fanciullo, il filosofo americano lanciò un preciso appello: «Torniamo all'idea che una coerente *teoria* dell'esperienza che fornisca una direzione positiva alla scelta e all'organizzazione dei metodi e materiali educativi appropriati, è indispensabile, se si vuole dare un nuovo indirizzo alle scuole». E tale *teoria* significa una organizzazione razionale progressiva dell'esperienza attuata attraverso il metodo scientifico che si caratterizza come indagine. I criteri-guida di tale «teoria» sono quelli dell'«interazione» e della «continuità» che fanno sì che ogni processo di apprendimento si colleghi a tutta l'esperienza dell'educando, acquistando «un significato degno di considerazione».

L'attivismo pedagogico, così rigorosamente teorizzato da Dewey, si sviluppa, nei suoi testi e nell'esperienza educativa che egli venne realizzando attraverso la direzione della scuola annessa all'Università di Chicago, nel senso di un profondo rinnovamento della didattica e dell'organizzazione della scuola. Al centro delle attività che si svolgono nella scuola-laboratorio si trova il fanciullo, con le sue iniziative, legate ai suoi bisogni (fisici, intellettuali e sociali) ed ai suoi interessi, che costituiscono la motivazione profonda di ogni apprendimento. Ma,

essendo il fanciullo un «individuo sociale», i suoi interessi fondamentali sono legati alla vita sociale e all'ambiente umano e produttivo che lo circonda. Così la scuola deve aprirsi alla comunità, ad attività, a valori, etc. e deve anche servire a «semplificare la vita sociale esistente», riconducendola «a una forma embrionale». In tale processo di apprendimento un ruolo nuovo spetta al maestro: egli non è più la figura essenzialmente autoritaria che dispensa il sapere attraverso una lezione di tipo intellettualistico e colui che controlla l'apprendimento di specifiche tecniche culturali da parte degli alunni, ma una guida che organizza e regola i processi di ricerca della classe, un animatore delle varie attività scolastiche. L'insegnante, scriveva Dewey già nel 1897, in *Il mio credo pedagogico*, «non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze». Anche voti ed esami servono solo a fare emergere le attitudini proprie di ogni alunno ed a renderlo cosciente della disciplina che regola la comunità scolastica. In una tale scuola il centro del lavoro didattico è costituito dalle attività «espressive o costruttive». In relazione a queste «attività sociali» (cucinare, cucire, tessere, etc.) che fungono da centro di «coordinamento» dell'insegnamento si deve determinare, gradatamente, l'introduzione delle «materie più formali del programma» come le lingue e le scienze. Il metodo d'insegnamento, infatti, deve seguire «la legge implicita nella natura del fanciullo medesimo», in modo che «il lato attivo» dell'apprendimento preceda sempre quello «passivo», poiché «l'espressione viene prima dell'impressione consapevole». Inoltre un ruolo fondamentale deve essere assegnato anche alla «facoltà immaginativa» del fanciullo, che coinvolge l'educazione artistica, intesa come un processo di fruizione e produzione del bello. La scuola progettata da Dewey presenta caratteri profondamente democratici non solo nell'ambito didattico, ma anche a livello di organizzazione amministrativa. In essa il corpo insegnante è chiamato a «partecipare, direttamente o attraverso rappresentanti democraticamente scelti, alla formazione dei fini direttivi, dei metodi e dei materiali della scuola di cui è parte». La democrazia, secondo Dewey, deve operare a tutti i livelli, non solo a quello politico, ma in particolare al livello della vita quotidiana ed è compito della scuola addestrare i giovani a questo tipo di

comportamento, attraverso l'organizzazione genuinamente democratica che essa viene a realizzare al proprio interno.

Un posto centrale, specialmente negli ultimi decenni della sua elaborazione pedagogica, viene assegnato da Dewey a quella che oggi chiamiamo l'educazione cognitiva, cioè alla formazione dell'intelligenza attraverso un *curriculum* di studi che pone a propria base la scienza. Dopo avere valorizzato l'insegnamento delle scienze a causa della loro importanza sociale, Dewey mette anche in rilievo il carattere formativo, in senso generale, del metodo scientifico descritto ora in termini di «indagine», che è un processo costante di organizzazione controllata e di revisione critica dell'esperienza, come era venutosi a delineare nelle pagine della *Logica*. Attraverso la scienza il pensiero si allena ad affrontare le situazioni problematiche, ad indagarle secondo procedimenti verificabili ed a progettare soluzioni operative. Tale allenamento, che deve compiersi essenzialmente durante la formazione scolastica, deve però estendersi dal terreno delle scienze fisiche a quello delle scienze sociali, favorendo un atteggiamento di controllo democratico e di applicazione operativa anche in relazione ai «valori». La scienza, per Dewey, contiene degli specifici «valori» (di intersoggettività, di comunicazione, di democrazia, come abbiamo già rilevato) che devono essere incrementati e che devono, attraverso l'educazione, applicarsi, gradatamente, ad ogni campo dell'esperienza, rendendoli tutti quanti controllabili da parte dell'uomo. Attraverso questa presenza educativa della scienza potrà essere attuato anche il compito di avviare gli uomini verso una nuova forma di religiosità, umanistica e laica, che guardi alla «unificazione di tutti i valori» in una prospettiva che metta al centro la giustizia e l'amore, oltre che la verità. Un compito non secondario della scuola rinnovata secondo i principi dell'«educazione progressiva», infatti, è anche quello di elaborare nuovi valori, capaci di imprimere uno sviluppo sociale nella direzione di un incremento dei comportamenti intelligenti e degli scambi comunicativi tra i vari individui che compongono la società stessa. Il ricchissimo pensiero di Dewey si è reso interprete di una delle richieste più organiche di trasformazione dell'educazione, in relazione ai nuovi compiti di cui essa deve farsi carico in una età che vede una crescita quasi esplosiva della scienza e della tecnica, da un lato, e uno sviluppo senza precedenti dei mezzi di comunicazione di massa e di richieste di partecipazione sociale da

parte dei ceti popolari, dall'altro. Dewey ha cercato di dare risposte adeguate a tali problemi, senza rinnegare le grandi conquiste intellettuali e morali della società moderna e della cultura occidentale, in particolare l'affermazione del valore critico del sapere e dell'intelligenza e la progressiva umanizzazione dei valori, come pure la valorizzazione della democrazia come ideale di convivenza sociale. Certamente a questo ardito progetto rivolto a collegare intimamente educazione e sviluppo sociale (e intellettuale) non sono mancate aspre critiche. I tradizionalisti lo hanno accusato di svuotare il significato trascendente dei valori e di impoverire i processi formativi attraverso la valorizzazione eccessiva delle attività manuali. I progressisti più radicali hanno attaccato lo stesso ruolo che Dewey assegna all'educazione in campo sociale e politico, dichiarandolo utopico, e la stessa visione della scuola come un territorio neutro della società, dove si compie, *in vitro*, l'esperimento chiave per la sua progressiva democratizzazione, mentre essa è, di fatto, trapassata da tutte le contraddizioni sociali, in quanto ideologicamente connotata, politicamente dipendente e strutturalmente diretta ad operare una conformazione degli individui a regole sociali già stabilite. Con tutto questo, però, Dewey resta forse il pedagogista più autorevole e più suggestivo di tutto il secolo per la capacità, che egli ha largamente mostrato, di sapere pensare il problema educativo in tutta la sua ampiezza e complessità, come pure per l'esplicito richiamo ad alcuni principi-valori che ancora oggi sono al centro del dibattito pedagogico, quali l'appello a valorizzare il metodo dell'intelligenza creativa modellata sul principio dell'indagine (e quindi sulla scienza) e quello rivolto a promuovere un incremento, insieme ideale e operativo, del principio della democrazia.

5. *Modelli di pedagogia marxista (1900-1945)*

Il marxismo ha elaborato un modello teorico e pratico di educazione caratterizzato da una profonda fedeltà ai testi dei due «classici» ottocenteschi, ma che anche ne sviluppa e approfondisce i temi in essi spesso accennati o, in larga misura, impliciti. Al tempo stesso, però, il marxismo pedagogico del secolo scorso ha realizzato anche una «trascrizione», per così dire, dei principi dottrinari fondamentali in relazione alle varie tradizioni nazionali e alle diverse strategie politiche,

come pure alle differenti fasi di crescita dei movimenti rivoluzionari a livello internazionale. Tuttavia un patrimonio comune e costante si è, in tal modo, costituito e presenta caratteri nettamente diversi e originali rispetto alle teorie «borghesi» dell'educazione, oltre che manifestare una precisa consapevolezza della propria specificità teorica e pratica.

Gli aspetti specifici della pedagogia marxista possono essere indicati in: 1) un collegamento «dialettico» tra educazione e società, secondo il quale ogni tipo di ideale formativo e di pratica educativa risente di valori e interessi ideologici, connessi alla struttura economico-politica della società che li esprime e agli obiettivi pratici delle classi che la governano; 2) un legame, assai stretto, tra educazione e politica, sia a livello di interpretazione delle varie dottrine pedagogiche, sia riguardo alle strategie educative rivolte al futuro, che si richiamano (devono richiamarsi) esplicitamente ed organicamente all'azione politica, alla *praxis* rivoluzionaria; 3) la centralità del lavoro nella formazione dell'uomo ed il ruolo prioritario che esso viene ad assumere all'interno di una scuola caratterizzata da finalità socialiste; 4) il valore di una formazione integralmente umana di ogni uomo, che si richiama esplicitamente alla teorizzazione marxiana dell'uomo «onnilaterale», emancipato da condizioni, anche culturali, di subalternità e di alienazione; 5) l'opposizione, spesso decisamente frontale, ad ogni forma di spontaneismo e di naturalismo ingenuo, mettendo invece l'accento sulla disciplina e lo sforzo, sul ruolo di «conformazione» che è proprio di ogni educazione efficace.

Questi caratteri fondamentali si ritrovano, pur diversamente atteggiati, al fondo anche delle prime tappe del marxismo pedagogico del Novecento. Tali tappe possono essere individuate nella lezione, anch'essa al proprio interno assai articolata, della II Internazionale, che si scioglie con la prima guerra mondiale, e nelle posizioni di Lenin e dei pedagogisti della Russia sovietica, che, attraverso la III Internazionale, ispirano i vari marxismi dopo il '17.

La pedagogia della II Internazionale si allontanò dalle posizioni rivoluzionarie ed antiborghesi dei classici del marxismo e fu caratterizzata da un atteggiamento prevalentemente riformista, che credeva possibile una collaborazione, anche in materia educativa, tra socialdemocrazia e forze borghesi. Si rivendicava una educazione laica e ci si opponeva

all'obbligatorietà dell'insegnamento religioso, non ci si opponeva però alla militarizzazione delle scuole, specialmente in Germania, anche se largamente ci si interessava ai problemi dell'educazione popolare, attraverso giornali e riviste, università popolari e diffusione di opuscoli e di romanzi. Alcune voci, come quella di Clara Zetkin (1857-1933), assunsero posizioni di più aperta critica all'educazione borghese e proposero delle innovazioni educative più radicali (separazione della scuola dalla Chiesa, miglioramenti economici e giuridici per i maestri, fornitura di vitto, abiti e libri ai bambini poveri). Due figure assai rappresentative della cultura pedagogica della II Internazionale furono Max Adler (1873-1937) in Austria e Rodolfo Mondolfo (1877-1976) in Italia. Adler, massimo teorico dell'«austromarxismo» è orientato a saldare insieme socialismo ed etica kantiana, con aperture però verso una strategia politica a volte decisamente rivoluzionaria, nel 1924 affrontò il problema educativo dal punto di vista teorico nel volume *Uomini nuovi. Pensieri sull'educazione socialista*. In esso sosteneva che «l'educazione socialista rappresenta solo quella fase in cui la razionalizzazione può essere preparata in profondità, a partire dalle nuove generazioni», poiché essa è «un'educazione che sia immersa nella vita sociale, ed insieme reagisca attivamente su di essa». Collegava poi l'educazione alla politica, attraverso la lotta di classe, e si opponeva ad ogni «neutralità» dell'educazione, dichiarandola falsa, affermando infine che un'educazione socialista consiste nello «staccare spiritualmente il fanciullo dal vecchio mondo del capitalismo» e tendeva a formare «uomini nuovi», aperti interiormente al comunismo.

Mondolfo, profondamente legato al riformismo turatiano, anche se esperto conoscitore dei testi teorici del marxismo, sul terreno pedagogico si rivela interessato piuttosto ad una riforma della scuola in senso popolare e piccolo borghese, caratterizzata da un coerente laicismo, da provvidenze per gli alunni poveri, da corsi di studio adatti alle esigenze del popolo, invece che ad un approfondimento teorico della pedagogia socialista. Accanto però alla difesa del classicismo e del latino, Mondolfo si schierava per la «scuola media unica», sia pure facoltativa, e per il controllo della scuola privata da parte dello Stato, e manifestava una costante attenzione anche alla scuola professionale, ispirandosi al principio marxiano della realizzazione di una convergenza tra cultura e lavoro nell'ambito di una istruzione rinnovata. Pur nella prospettiva decisamente riformista della sua

pedagogia, Mondolfo mette così in luce con chiarezza il grande tema innovatore della pedagogia marxista, legata al superamento della divisione del lavoro.

Al di là di ogni oscillazione, tipica della II Internazionale, tra massimalismo e riformismo, di ogni «collaborazione» con la tradizione educativa borghese, si pongono invece Lenin e gli orientamenti della pedagogia sovietica. In Lenin la teoria marxista viene immessa all'interno della tradizione russa (collegandosi all'Illuminismo e al populismo) e, al tempo stesso, connessa ad una strategia politica rivoluzionaria. Da un lato, quindi, Lenin afferma con vigore che il comunismo deve essere l'erede culturale del passato borghese, deve «utilizzare l'intero apparato della società borghese capitalista», attraverso «organizzazione» e «disciplina», specialmente per quello che riguarda la scienza e la tecnica; dall'altro lato sottolinea i caratteri nuovi dell'educazione comunista, individuati in uno stretto rapporto tra scuola e politica (la scuola non è mai apolitica e la migliore scuola, per gli operai e i contadini, è quella legata alla «lotta rivoluzionaria»), e nell'istruzione politecnica, che riprende il concetto marxiano di «onnilateralità» e si articola sull'incontro di istruzione e lavoro produttivo. In vari scritti, spesso occasionali, Lenin sostiene con forza queste linee generali di pedagogia socialista, ma pone l'accento anche sui problemi organizzativi della scuola in una società comunista, legati ad «una intera serie di trasformazioni materiali: costruzione di scuole, selezione degli insegnanti, riforme interne dell'organizzazione e della relazione del personale insegnante», trasformazioni queste che richiedono «una lunga preparazione».

I temi educativi sostenuti da Lenin furono alla base delle realizzazioni scolastiche del primo periodo post-rivoluzionario in Russia, che va dal 1917 al 1930. In questi anni caratterizzati da un forte entusiasmo costruttivo e da una volontà di profondo rinnovamento delle istituzioni, per merito di vari pedagogisti, ma soprattutto di Anatolij Vasilevič Lunačarskij (1875-1933) e di Nadežda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), moglie di Lenin, si viene compiendo un aggiornamento pedagogico e didattico, collegandosi in particolare all'esperienza della «scuola del lavoro» di Kerschensteiner. Venne così realizzata quella «scuola unica del lavoro» che, marxianamente, ricongiungeva lavoro intellettuale e manuale

(produttivo), che si afferma come una scuola «di cultura generale e politecnica», fondata sull'unione di lavoro, natura e società. Tuttavia raramente si riuscì ad andare oltre una organizzazione del lavoro artigianale (falegnameria o cucito) e non fu possibile unificare realmente il lavoro intellettuale con quello produttivo, in modo da mettere in esecuzione i principi cardinali della teoria marxista. Le conquiste furono raggiunte piuttosto nella battaglia contro la vecchia scuola: furono aboliti il suo contenuto religioso e nazionalistico, i suoi metodi d'insegnamento ed i suoi libri di testo, anche se, in questo campo, si dovettero correggere spesso tendenze estremistiche che esaltavano una esclusiva finalità pratica dell'istruzione oppure che valorizzavano la comune-scuola (una scuola-fabbrica in miniatura) dove il lavoro produttivo era posto al centro del processo formativo. Con l'avvio del primo piano quinquennale anche le prospettive della scuola mutano: ritorna in auge il lavoro culturale e vengono varati nuovi programmi che limitano sensibilmente il ruolo del lavoro. Con l'avvento di Stalin al potere si ha un più deciso richiamo alla priorità del momento culturale nell'istruzione, si esige, contro ogni forma di estremismo, una più sistematica conoscenza delle scienze. Ciò condusse ad una riorganizzazione della scuola secondo principi più tradizionali (divisione in classi, ripristino delle «lezioni», di orari e programmi, uso di manuali, voti e disciplina) e ad un ripudio radicale di ogni forma di «attivismo». Nel 1934 la scuola veniva riorganizzata in un corso elementare di quattro anni, in un corso medio incompleto (di sette anni) o completo (di dieci anni), venivano inoltre mantenute scuole «professionali», ma scompariva la centralità del lavoro di fabbrica. Nel 1936 fu condannata la «pedologia», che tendeva ad elaborare una teoria pedagogica, al tempo stesso, a base materialistica ed attivistica e che aveva riscosso ampie adesioni nel mondo pedagogico, per i suoi richiami alla specifica natura del fanciullo e agli studi di psicologia infantile. Nacque così quella «pedagogia senza fanciullo», fondamentalmente intellettualistica e anche conformistica, che dal 1931 al 1953 ha dominato il sistema scolastico sovietico. All'epoca pre-staliniana della scuola sovietica è profondamente intrecciata la figura del maggiore pedagogista russo del XX secolo, Anton Semënovič Makarenko (1888-1939). Nato a Belopole da una famiglia artigiana, si diplomò maestro ed insegnò a Krjukov, in una scuola ferroviaria, dal 1905 al 1911.

Nel '17 si diplomò in pedagogia e fu chiamato alla direzione di un istituto di orfani di guerra, dove rimase fino al 1935. Gli ultimi anni li dedicò alla compilazione delle sue opere pedagogiche, che ebbero immediata diffusione e poi un successo mondiale: *Il poema pedagogico* (1935), *Il mestiere dei genitori* (1937) e *Bandiere sulle torri* (1939).

L'attività pedagogica di Makarenko si inserisce direttamente nel clima carico di tensioni e di speranze della Russia post-rivoluzionaria e ne vive sia la intensa costruzione di un «ordine nuovo», sia gli entusiasmi verso una profonda trasformazione dell'uomo, caratterizzato ora da un forte impegno sociale (e non da un atteggiamento individualistico) e da norme «nuove» in campo etico. Makarenko vive anche, ed in profondità, le contraddizioni della pedagogia sovietica degli anni Venti, che si sviluppavano attorno all'opposizione tra tradizionalismo ed estremismo, tra pedagogia ufficiale e «pedologia». La posizione assunta dal pedagogista ucraino fu diversa nel tempo (aderì in una prima fase alla «pedologia» e la rifiutò drasticamente negli anni Trenta), ma costantemente ispirata al tentativo di saldare insieme l'esperienza bolscevica e certe istanze delle «scuole nuove», come pure all'esigenza di connettere in modo completo ed efficace il processo educativo all'evoluzione della società, che sotto la spinta rivoluzionaria viveva in quegli anni delle eccezionali trasformazioni. In questa prospettiva rivisse i problemi che travagliarono la ricerca pedagogica sovietica (il problema del lavoro e quello del ruolo dei «gruppi» nell'attività scolastica, quello dell'antindividualismo e della formazione di una nuova moralità sociale) e propose soluzioni originali ed attente, che fecero di lui, negli anni prima della morte, un po' il pedagogista ufficiale della Russia sovietica.

Il pensiero pedagogico di Makarenko ha una base «sperimentale», nel senso che è stato elaborato all'interno di concrete esperienze educative a contatto con ragazzi abbandonati che dovevano essere rieducati (e ri-socializzati) all'interno di «colonie». Soprattutto attraverso la direzione della colonia Gorkij, Makarenko venne elaborando gli aspetti fondamentali della sua pedagogia, che però si presentava sempre come una elaborazione *in fieri* e niente affatto dogmatica («la pedagogia è anzitutto cosa dialettica: non è possibile stabilire nessun provvedimento o sistema pedagogico giusto in assoluto»), e che vanno individuati nel principio del «collettivo del lavoro» e in quello del «lavoro produttivo».

Il «collettivo» è un «vivente organismo sociale» che viene posto, al tempo stesso, come mezzo e fine dell'educazione. È un «complesso finalizzato di individui», che sono legati fra loro «mediante la comune responsabilità sul lavoro e la comune partecipazione al lavoro collettivo». Nella vita del collettivo ogni individuo assume compiti e responsabilità, agisce secondo norme disciplinari di cui deve egli stesso farsi garante e collega il proprio lavoro ad alcune «linee di prospettiva» che congiungono il «collettivo» stesso alla più vasta realtà sociale e politica. Solo attraverso il «collettivo» è possibile formare quegli «uomini nuovi», impegnati e socialisti, che sono richiesti per la creazione e lo sviluppo della società rivoluzionaria.

Il «collettivo» ha a capo un «direttore» e si articola in «collettivo dei ragazzi» e «collettivo degli insegnanti». I ragazzi sono divisi in «collettivi di base» che permettono sia una migliore manifestazione (e sviluppo) delle attitudini e delle caratteristiche individuali, sia una partecipazione concreta agli obiettivi di crescita di tutta la comunità. Molto forte, all'interno del collettivo, è la disciplina, che è sì socialmente gestita, ma pur sempre presente nella capillare organizzazione del lavoro del «collettivo» e nei valori a cui esso deve ispirarsi: «dovere», «onore», e «produttività».

Il «lavoro produttivo» nasce dalla consapevolezza, propria del «collettivo», di essere inserito nello sviluppo della società, alla quale deve partecipare attivamente, facendo proprie anche le conquiste attuate sul piano economico. Perché questo slancio produttivo possa trovare spazio nella colonia-scuola è necessario organizzare ogni giornata di lavoro in modo significativo, dotandola di obiettivi e di prospettive che ne rendano organiche e costruttive, oltre che «orientate», le varie attività. Tali «prospettive» vengono individuate, da Makarenko, nello sviluppo economico o nello stesso collettivo, come pure nell'ideale di un «uomo nuovo», e possono essere «immediate» o a lungo termine. Uno spazio assai significativo viene assegnato, nella pedagogia makarenkiana, anche al problema della famiglia che viene riconosciuta come la sede più idonea della prima educazione. L'autorità dei genitori viene confermata, ma deve ispirarsi ad un nuovo clima familiare, fondato sulla solidarietà reciproca e sull'affetto. Lo stesso ambiente familiare deve essere impostato in modo da realizzare il benessere del fanciullo e da offrirgli un modello della più vasta società socialista. Solo un «giusto tono generale» della famiglia consente ai

genitori di trattare «nella maniera giusta» col fanciullo e di individuare «le giuste forme di disciplina, di lavoro, di libertà, di gioco e di autorità».

Le posizioni pedagogiche di Makarenko risultano, da un lato, intimamente intrecciate alla «ideologia» rivoluzionaria della Russia sovietica del dopo '17, della quale esplicitano sul versante educativo gli aspetti più originali e profondi (ma che anche ne diminuiscono, ormai, il significato di attualità, tanto per le trasformazioni intervenute nella società russa quanto per le problematiche nuove che caratterizzano, oggi, le pedagogie di orientamento «rivoluzionario»), mentre, dall'altro, con singolare coerenza hanno portato alle estreme conseguenze quei principi di educazione sociale che stanno alla base di molta (se non di tutta) la pedagogia contemporanea, da Hegel a Marx, da Comte a Dewey, poiché hanno risolto il momento educativo in un processo all'interno di un «collettivo» che è poi lo specchio della società, vista nella sua crescita organica, e anche il centro motore minimo del suo sviluppo futuro.

L'esperienza pedagogica, forse, più ricca e più alta del marxismo è stata quella teorizzata da Antonio Gramsci (1891-1937), il quale ha ripensato i principi metodologici del marxismo (il rapporto struttura-sovrastruttura, la dialettica, la critica dell'ideologia) e la sua visione della storia (come lotta di classi per l'emancipazione umana e come successione di modelli economico-politici sempre più complessi) all'interno di una precisa condizione storica: la non-diffusione della rivoluzione proletaria in Europa, dopo il '17 russo, e le contro-rivoluzioni preventive e autoritarie presenti nei vari stati europei, a cominciare dall'Italia col fascismo. In queste condizioni nuove (a cui si aggiungono l'industrializzazione e la società di massa, in Occidente come in Oriente) anche le strategie politiche del comunismo e la teoria marxista vanno ripensate, per adeguarle ad esse. Gramsci ha compiuto questo sforzo di revisione in condizioni assai difficili, con scarsi mezzi bibliografici e con una salute già minata, affidandolo ai suoi *Quaderni del carcere*, nei quali raccoglie note di lettura, abbozzi di saggi, testi già quasi compiuti, rivolti a ridefinire il marxismo come filosofia della prassi e la strategia verso il comunismo come la costruzione di un'esperienza prima di tutto culturale, sviluppata attraverso una pedagogia di cui è interprete, in particolare, il «Partito nuovo».

La filosofia della prassi, sulle orme di Antonio Labriola (il primo teorico

del marxismo in Italia), si contrappone a ogni tipo di sapere positivistico ed empiristico, teso a delineare una concezione scientifica del reale, mentre il marxismo muove da una visione storico-critica della realtà, sottolineandone il dinamismo, il ruolo attivo dell'uomo, il primato dell'economico-politico come «fondamento» di ogni attività umana. Così Gramsci si oppone anche a ogni forma di materialismo (perfino dialettico) per interpretare il marxismo come storicismo, in quanto incentrato sull'attività dell'uomo nella società e nella storia. Il marxismo, quindi, valorizza la «prassi», l'attività umana che interpreta e trasforma il reale, sottoponendolo al controllo dell'azione e ai processi di razionalizzazione che essa vi introduce. La realtà è processo storico-dialettico che può essere diretta dagli uomini attraverso un progetto che ne permetta il controllo e lo sviluppo. Nel mondo contemporaneo – caratterizzato dall'individualizzazione e dalla dicotomia tra dominanti e dominati, resasi ormai più esplicita e anche superabile – non è partendo dalla struttura (l'economia) che si può trasformare la realtà, bensì operando anche e in particolare a partire dalla sovrastruttura (l'ideologia, la cultura). Intorno a una rivoluzione della mentalità si possono aggregare diverse classi o ceti sociali, interessati al cambiamento («blocco storico»), per costruire un'«egemonia» culturale e poi politica (e non viceversa) di cui il «Partito nuovo» (rivoluzionario e proletario, di massa e artefice della strategia politica in vista dell'esercizio dell'egemonia) è interprete e garante.

In questo ripensamento del marxismo operato da Gramsci, l'aspetto pedagogico è dominante: l'egemonia culturale si costruisce attaverso l'azione di molte istituzioni educative (dalla scuola, che deve farsi «scuola unica» senza latino fino ai 14 anni e che deve iniziare a una cultura storica e scientifica, eminentemente critica ma nutrita di nozioni che permettono di superare il folklore e la concezione religiosa del mondo, fino alla stampa, all'editoria, al teatro, alla stessa azione svolta dal partito come educatore collettivo) e guarda alla formazione di «intellettuali organici», cioè funzionali al processo di costruzione dell'egemonia (oggi da parte del «Partito nuovo» o «moderno Principe»), attraverso una «organizzazione della cultura» che deve investire ogni cittadino, conformandolo dinamicamente al progetto politico-culturale in costruzione

Centrale in questo progetto formativo risulta il ruolo assegnato alla cultura, che libera dal folklore, integra le classi, delinea un'egemonia

ancora più radicale e più profonda di quella politica soltanto, ma anche quello assegnato al politico, alla sua direzione della società, che investe anche le sfere più private del soggetto (ad esempio, il sesso), come Gramsci sottolinea in *Americanismo e fordismo*, uno dei testi del carcere più tardi e maturi. Ad un esplicito «conformismo» si richiama anche la concezione della scuola elaborata da Gramsci, in quanto ne sottolinea l'inevitabile nozionismo, il ruolo di guida a un apprendimento sistematico della cultura, l'impegno nello studio e la disciplina, contro ogni spontaneismo e ogni attivismo pedagogici, così in voga nell'educazione nuova di matrice rousseauiana.

Il modello pedagogico gramsciano, pur aperto al contrasto tra emancipazione e conformismo, tra egemonia e dirigismo, si manifesta – proprio per la sua rielaborazione in chiave pedagogica dell'egemonia – come il modello più aperto, più avanzato e più democratico elaborato dal marxismo, caratteri che lo rendono – pur con le sue sensibili ombre (il conformismo, il dirigismo) – ancora fortemente attuale: da studiare nel suo orizzonte teorico e da sviluppare nel suo aspetto politico-educativo rivolto a rendere sempre più socialmente attiva e più partecipata la cultura e la coscienza critica che esso viene formando.

Il pensiero pedagogico (come quello filosofico, storico, letterario) di Gramsci influì profondamente – dal secondo dopoguerra – sulla pedagogia italiana, guidando sia la strategia educativa del Pci (scuola media unica, antispontaneismo, scuola di cultura) sia i suoi orientamenti pedagogici fondamentali, quali furono espressi da Dina Bertoni Jovine, da Lucio Lombardo Radice, da Mario Alighiero Manacorda in un complesso lavoro di esegesi gramsciana e di difesa e sviluppo dei suoi «principi educativi» (dall'egemonia al lavoro, che Gramsci, marxianamente, indicava come il nuovo «principio pedagogico», ma che sviluppava in una scuola di cultura e non in una di tipo politecnico, come carattere ispiratore di una concezione attiva, dinamica del mondo e come «centro ottico» della cultura, la quale è sempre lavoro e sempre connessa ad un impegno di trasformazione della realtà).

6. *La pedagogia cristiana e il personalismo*

Nel pensiero pedagogico del Novecento, dopo l'eclisse subita nel

secondo Ottocento a causa dell'egemonia laica in campo educativo, si è gradatamente affermata una ricca e articolata presenza di orientamenti di matrice cristiana. Ciò è avvenuto, da un lato, per la battaglia, più apertamente condotta e secondo strategie più complesse che si è venuta delineando, per l'evoluzione stessa della società occidentale, tra modelli di cultura laica e concezioni tradizionali del problema educativo alle quali il Cristianesimo intende restare fedele, dall'altro, per il nuovo atteggiamento assunto da molte comunità cristiane (e dalla stessa Chiesa cattolica) verso il mondo moderno ed i suoi ideali antropologici e sociali, caratterizzato da una maggiore attenzione ai problemi che vengono sollevati nell'epoca attuale e, successivamente, anche da una precisa volontà di dialogo con la società «postcristiana» contemporanea. Tanto il primo atteggiamento, di «sfida» al mondo moderno, quanto il secondo, legato ad un «dialogo» con esso, hanno rilanciato una riflessione impegnata ed organica sul terreno dell'educazione. Le soluzioni non sono state certamente omogenee, anche se, almeno sul versante cattolico, hanno tutte profondamente risentito del magistero ufficiale della Chiesa che, proprio nel corso del secolo appena trascorso, si è impegnata a definire gli elementi essenziali e irrinunciabili di una educazione di orientamento cristiano. Al di fuori, però, dei principi generali comuni le differenze tra le varie posizioni pedagogiche ispirate al Cristianesimo sono state assai sensibili, articolandosi in un fascio di orientamenti che vanno dalle posizioni più tradizionali e legate ad una realtà ancora preindustriale dell'Italia tardo-ottocentesca, ad esempio di un don Bosco, a quelle aperte alle esperienze dell'attivismo di un Manjon e di un Devaud, da quelle, assai articolate, al proprio interno, del personalismo da Förster a Mounier, a quelle del «dissenso» cattolico, ora legato al modernismo con Laberthonnière ora all'utopia comunitaria con l'esperienza di Nomadelfia, ora alla «contestazione cattolica» degli ultimi anni Sessanta, con la lezione di don Milani e delle varie «comunità di base», negli anni Cinquanta e Sessanta.

Il magistero ufficiale della Chiesa rivolse una prima attenzione verso il problema educativo sotto il pontificato di Leone XIII. Questi mentre guardava con simpatia al rinnovamento della cultura teologica e ad una sensibilizzazione verso la «questione sociale», riconfermava con vigore la dottrina tradizionale della Chiesa in materia educativa, sottolineando il ruolo primario della famiglia e il principio della libertà di educazione per la

Chiesa stessa. La posizione cattolica si fece più rigida sotto Pio X, il papa dell'antimodernismo, che varò il testo, estremamente astratto ed esclusivamente da memorizzare, del catechismo per i fanciulli. Con l'enciclica *Divini illius magistri*, promulgata nel dicembre del 1929 da Pio XI, fu elaborato il testo fondamentale della Chiesa romana in campo educativo, testo che è rimasto alla base di ogni esperienza pedagogica cristiana, almeno fino al Concilio Vaticano II. L'enciclica ribadiva che «non può darsi adeguata e perfetta educazione se non l'educazione cristiana» e che questa ha «importanza suprema» per «le famiglie» e per «tutta quanta l'umana convivenza». Essa sola, infatti, garantisce una formazione integrale dell'uomo in relazione al «fine sublime pel quale fu creato», cioè la salvezza attraverso la fede e l'adeguazione ai comandamenti della Chiesa. Proprio alla Chiesa è riconosciuto un ruolo «sopraeminente» nell'educazione dei giovani, in quanto depositaria della vera via per attuare la salvezza dell'uomo, accanto alla famiglia che ha «immediatamente dal Creatore la missione e quindi il diritto di educare la prole», sia in campo morale e religioso che fisico e civile. Allo Stato, di conseguenza, spetta una funzione subordinata, cioè quella di «proteggere e promuovere, non già assorbire, la famiglia e l'individuo», e non più quindi monopolizzare l'educazione, ma deve «rispettare i diritti nativi della Chiesa e della famiglia». Il testo pontificio auspica, in breve, un pluralismo di scuole, della cui libertà lo Stato deve farsi garante, e sostiene una concezione dell'educazione pubblica come operante in funzione di una delega ricevuta dalle famiglie. Oltre a ciò quel testo condanna molti aspetti dell'educazione moderna, quali la coeducazione dei sessi o l'educazione sessuale, ispirate da un «naturalismo pedagogico», falso e pernicioso, che si appella «ad una pretesa autonomia e libertà sconfinata del fanciullo» contro ogni forma di «autorità».

Solo col Vaticano II e la *Gravissimum educationis* o *Dichiarazione sull'educazione cristiana dei giovani* le prospettive di fondo della pedagogia cattolica, a livello ufficiale, mutano sensibilmente. L'educazione non è vista più come un «diritto» della Chiesa, ma viene legata al suo dovere di apostolato ed a tale compito deve partecipare tutta quanta la comunità ecclesiale. L'educazione si fa opera di collaborazione ed il suo obiettivo fondamentale viene visto nella formazione della «persona umana sia in vista del suo fine ultimo sia per il bene delle varie società, di cui l'uomo è

membro». Si approva una «positiva e prudente educazione sessuale» e un «avvio alla vita sociale», pur ribadendo sia il diritto-dovere della famiglia a porsi come il primo responsabile dell'educazione della prole, sia «il diritto della Chiesa a fondare liberamente e a dirigere le scuole di qualsiasi ordine e grado». Un nuovo atteggiamento, connesso al dialogo con la società contemporanea e le istituzioni laiche, è presente nella dichiarazione conciliare, anche se i fondamentali principi dell'educazione cristiana, così come si erano fissati attraverso la pratica educativa moderna e il magistero dei pontefici, vengono sostanzialmente riconfermati.

Alla luce del magistero cattolico si sono sviluppate una serie di forme educative che oltrepassano i fronti e i modi già attivati nella Chiesa postridentina (collegi, oratori, stampa, teatro, etc.) per privilegiare l'associazionismo, presso le parrocchie o le diocesi, per iniziativa di gruppi o in modo istituzionalizzato. Si crea tutta una rete formativa che vuole risvegliare la coscienza cristiana e incanalarla al servizio di una società che deve nutrirsi e intridersi dei valori cristiani. Dall'Azione cattolica all'Opus Dei, dai gruppi di vita spirituale (Focolarini, Neocatecumenali, etc.) a Comunione e Liberazione il mondo cattolico si anima di un pluralismo di azioni educative che sono a più stretto contatto con la società civile e che svolgono in essa un ruolo di raccordo con i principi dell'etica e della politica cristiane, testimoniandoli e diffondendoli. La stessa parrocchia riceve da questi movimenti un nuovo impulso, animandosi di nuovi compiti e di nuove funzioni (non più solo amministrative, rituali e sacramentali) esplicitamente educativi.

Anche presso le altre Chiese cristiane questa esigenza di aggregazione e di associazione, di pedagogizzazione della società civile è stata assai forte (si pensi agli USA e ai gruppi integralisti e non che innervano la vita sociale del paese), come pure nelle religioni non cristiane (dall'ebraismo al buddhismo) che hanno svolto un'azione netta di coesione sociale e di infiltrazione in aree dominate dal Cristianesimo, agendo proprio attraverso la vita comunitaria e il senso della tradizione o quello del messaggio-di-vita-spirituale radicale e autentico.

I pedagogisti e gli educatori cattolici hanno sviluppato in forme diverse la dottrina ufficiale della Chiesa in materia educativa, pur senza troppo allontanarsi dal sentiero delle direttive pontificie e dalla tradizione. Già nel corso dell'Ottocento una eccezionale figura di educatore, Giovanni Bosco

aveva aperto nuove prospettive all'educazione cristiana, dedicandosi alla cura dei fanciulli poveri, sbandati e vagabondi, come abbiamo ricordato.

Nel corso del Novecento un orientamento assai significativo di «dialogo» con la pedagogia laica, caratterizzato anche dal desiderio di assimilare nell'ambito dell'educazione cristiana le scoperte psico-pedagogiche delle scienze educative, è stato rappresentato da quell'indirizzo che viene denominato dell'«attivismo cristiano», i cui più impegnati interpreti sono stati Andrés Manjon (1846-1923) in Spagna e Eugène Devaud (1876-1942) in Svizzera. Manjon nelle sue «Scuole dell'Ave Maria», elabora un modello di educazione popolare cristiana che recepisce le istanze fondamentali delle «scuole nuove» europee, quali un'educazione all'aria aperta e a contatto con la natura, la valorizzazione del gioco, anche come strumento didattico, ed il richiamo alla centralità del lavoro. L'esperimento educativo di Manjon si dirigeva, soprattutto, verso i figli del popolo che devono essere, ad un tempo, istruiti e formati, in particolare attraverso l'educazione religiosa, in vista della loro «salvezza». L'opera di Devaud fu invece soprattutto teorica e nelle sue ricerche raccolte in *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano* (1934) e *Il metodo Decroly e la pedagogia cristiana* (1935), si oppose tanto al «naturalismo pedagogico», colpevole di non aver tenuto conto di tutti i bisogni e di tutte le finalità della vita del soggetto umano, comprimendo in tal modo le sue più genuine esigenze spirituali, quanto al tecnicismo attivistico che risulta incapace di trasformare l'educazione in un effettivo processo di vita. Nelle sue proposte costruttive, però, Devaud non si allontana troppo dalle posizioni tradizionali della pedagogia cristiana, in quanto riconferma la superiorità del maestro sull'allievo (in quanto è più cosciente dei «valori») e il ruolo positivo dell'autorità, e non riesce, proprio per questo, a penetrare nella sua specificità il «messaggio» attivistico, puerocentrico ed anti-autoritario. L'integrazione tra attivismo e cristianesimo proposto da Devaud, se pur resta problematica, appare come assai significativa, per lo spazio di aggiornamento da parte del versante pedagogico cattolico che manifesta, oltre che per una precisa volontà di riproporre tale orientamento come un interlocutore autorevole e attento nel dibattito educativo contemporaneo.

Lo sforzo tuttavia più importante e organico, per affermarsi come caratterizzata da una forte autonomia teorica e in vista di una sintesi

superiore rispetto alle correnti della pedagogia contemporanea, fu compiuto dalla pedagogia cristiana con il «personalismo». Questo indirizzo pedagogico intende sviluppare una concezione «totale» dell'esperienza educativa, ponendo in essa come centrale la dimensione dei «valori», oggettivi e trascendenti, e vede attuarsi l'unità concreta tra esperienza e valore nell'ambito della «persona». Se la «persona» è *valore* radicato nella «*trascendenza*», oltre che una «realtà primaria nell'ordine esistenziale», il compito del personalismo, anche pedagogico, è quello di «svolgere il valore della persona, affermarlo, realizzarlo interamente in ogni aspetto della vita» (Catalfamo). Tuttavia, pur nell'unità della prospettiva fondamentale, gli approcci e gli sviluppi della pedagogia personalistica sono stati, nell'ambito cattolico, abbastanza articolati e difformi. Essa è stata caratterizzata da un orientamento neokantiano in Friedrich W. Förster (1869-1966) e Sergej Hessen (1887-1950), neotomista in Jacques Maritain (1882-1973), esistenzialista in Emmanuel Mounier (1905-1950) e più eclettico nei rappresentanti italiani da Stefanini a Catalfamo, da Casotti a Flores d'Arcais.

Förster, formatosi a Berlino con Zeller, fu profondamente influenzato dalla filosofia neokantiana e dagli ideali politici del socialismo e nelle sue opere, tra le quali vanno ricordate *Dottrina della gioventù* (1904) e *Scuola e carattere* (1907), *Autorità e libertà* (1910), *Cristo e la vita umana* (1921), conduce una serrata polemica contro la pedagogia tedesca, che dall'età di Bismarck si è allontanata dallo «spirito della sua storia millenaria», approdando al nazionalismo e al militarismo, come pure una difesa dell'educazione in vista di una formazione universalmente umana dell'uomo che trova nell'etica il proprio momento fondamentale. L'etica, in quanto formazione del «carattere», si definisce, secondo la tradizione del rigorismo etico kantiano, come impegno rivolto verso valori trascendenti che trovano la loro fondazione nel divino. La pedagogia si definisce, quindi, attraverso «l'indissolubile legame con la filosofia e la teologia» e congiunge i problemi «di tecnica scolastica» ai «problemi fondamentali della vita». La prospettiva sostenuta da Förster è quella di un'«educazione integrale», di sapore goethiano e legata ad una valorizzazione dell'«Ideale», che implica profonde trasformazioni anche nella pratica educativa, come la coeducazione dei sessi, l'affermazione dell'importanza dell'educazione fisica e del lavoro, l'impegno sociale della scuola. Opponendosi alla

«moderna pedagogia della libertà» sostiene il valore dell'«obbedienza», in quanto, «solo l'obbedienza educa il fanciullo a subordinare i propri impulsi disordinati ad un principio superiore», cioè a fare di una «individualità» una «personalità». Il Cristianesimo è stato, in questa prospettiva, «l'evento più grande per la pedagogia, perché ha collegato per primo in modo universale ogni servizio, ogni lavoro, ogni disciplina dell'uomo con la più intima vita della personalità, ed ha esaltato come un mezzo per accrescere la libertà ciò che prima sembrava soltanto schiavitù ed oppressione». Il personalismo di Förster, fondato sull'appello alla «responsabilità» e all'impegno sociale vuole porsi soprattutto come un orientamento capace di risolvere la «crisi» spirituale contemporanea, connessa all'esasperato individualismo e all'anomia del soggetto.

Anche Hessen si formò a contatto con la «filosofia dei valori» (dando di essa un'interpretazione di tipo neoplatonico) che sottolineava la eternità e supremazia dei valori, ma soprattutto la loro unità fondamentale, e venne proponendo, in opere rimaste famose, come *Fondamenti della pedagogia* (1923), *Scuola e democrazia* (1929), *Struttura e contenuti della scuola moderna* (1933-37), *Pedagogia e mondo economico* (1949), o negli studi su Kant, Tolstoj, Gentile o Maria Montessori, un'immagine della pedagogia come teoria della cultura, rivolta a rendere partecipe l'individuo ai valori del gruppo sociale, ma, in particolare, di quelli «spirituali» che vengono vissuti nell'intimità della coscienza. Tale processo formativo esige un impegno «creativo» da parte del soggetto, oltre che un'apertura verso gli altri e si definisce come un'«autoeducazione della personalità», rivolta ad ascoltare il «richiamo dei valori spirituali» ed a «realizzarli nella vita». In tale prospettiva la pedagogia si caratterizza come una «filosofia applicata» che si alimenta delle varie scienze educative, ma che trova la propria organizzazione complessiva nella filosofia, intesa come «teoria della morale» e «teoria della cultura». Tali convinzioni conducono Hessen a contrapporsi nettamente agli indirizzi dominanti nella pedagogia contemporanea, quali il «naturalismo biologico» e il «sociologismo», accusati di allontanarsi da una concezione armonica ed integrale della personalità e di proporne una visione unilaterale del complesso fenomeno educativo. L'educazione della persona, invece, si caratterizza per una profonda sensibilità verso i valori e deve promuovere una «nostalgia» verso di essi, che Hessen, richiamandosi a Platone, caratterizza come *Eros*, cioè,

insieme, come «amore» per i valori e «desiderio di realizzarli». Da questi presupposti Hessen porta avanti anche una interpretazione della scuola contemporanea, sottolineando l'aspetto «democratico» e vedendola rivolta all'obiettivo di innalzare il limite dell'obbligo scolastico, attraverso la scuola unica, problema che infatti è stato posto al centro dei dibattiti educativi sia in Europa che negli Stati Uniti. Nella scuola correttamente democratica l'insegnamento deve avvenire secondo il principio di «struttura» che implica la presenza di tre caratteri fondamentali (il «tutto», la «gerarchia» e l'«autonomia») in ogni tipo di apprendimento. In questa difesa della pedagogia della persona e nell'attacco ad ogni sociologismo, da un lato, e individualismo, dall'altro, si può vedere caratterizzata la posizione di Hessen come quella di un «ricercatore tra due civiltà», come è stato definito, cioè tra quella occidentale capitalistica e quella orientale comunista, tra le quali infatti il pedagogista polacco si trovò drammaticamente a vivere e che egli, in uno sforzo audace, cercava di sintetizzare alla luce dell'etica e della tradizione platonico-cristiana.

Maritain, legato nella sua elaborazione filosofica ai principi dell'«antimoderno» e dell'«umanesimo integrale», oltre che alla ripresa del tomismo, ha svolto le sue riflessioni pedagogiche in due opere che appartengono alla piena maturità del suo pensiero: *L'educazione al bivio* (1943) e *L'educazione della persona* (1959) e che riprendono esplicitamente la polemica contro il mondo moderno e la sua cultura (accusati di soggettivismo e di naturalismo) e la teorizzazione di una concezione «integrale» della persona. La pedagogia deve innanzitutto, secondo Maritain, ritrovare il proprio fondamento nella metafisica ed ispirarsi ad una visione della persona che mette in rilievo soprattutto il suo rapporto con i valori spirituali. Il «fine primario» dell'educazione è quello di far conoscere «la verità» in relazione «ai diversi gradi della scala del sapere», oltre che di sviluppare la «capacità di pensare e di giudizio personale», rispetto al quale si trova subordinato il fine «secondario», quello di «assicurare la trasmissione dell'eredità di una data cultura». In questa prospettiva umanistica, ma non naturalistica, l'educazione deve essere «liberale» e «per tutti», cioè, orientata verso la sapienza, centrata sull'umanità, mirante a sviluppare negli spiriti «la capacità di pensare con rettitudine e di godere della libertà e della bellezza». Tale «educazione liberale» dovrebbe protrarsi fino ai 18 anni circa e trovare il proprio

baricentro proprio nella «filosofia» e nelle «grandi opere» della letteratura. Essa deve ispirarsi anche all'«idea cristiana dell'uomo», valorizzando la funzione di «una severa disciplina» e di «un certo timore», viste come condizioni necessarie per arrivare ad attuare una «disciplina volontaria» che non è rivolta a soffocare «le energie e le virtù naturali, sia intellettuali che morali», ma a «perfezionarle» attraverso «l'amore di Dio» e la coscienza della «verità» oggettiva e universale.

Il personalismo di Mounier (rivolto a realizzare un ideale di uomo «totalmente impegnato» sia verso la storia che verso i valori spirituali e tendente a sintetizzare le esigenze dell'esistenzialismo con quelle del marxismo, cioè la responsabilità personale e l'impegno sociale) manifesta una esplicita valenza pedagogica. Prima di tutto tale «concezione dell'impegno deve avere le sue incidenze sull'educazione ancora tradizionalmente fissata, negli ambienti dove sussiste la sollecitudine di una formazione dell'uomo spirituale», favorendo uno sviluppo dell'educazione in senso «comunitario» e l'assunzione del suo compito primario di «suscitare» la persona. La «rivoluzione personalista» è infatti, essenzialmente, una trasformazione educativa volta a incrementare nel soggetto umano responsabilità, creatività e capacità di partecipazione sociale, attraverso l'armonizzazione delle tre «tensioni» che lo compongono (verso il «basso»: corpo; verso l'«alto»: spirito; verso il «largo»: comunione) all'interno di una determinata «situazione» storica che va, al tempo stesso, accettata e sviluppata, proprio attraverso l'intervento dell'uomo-persona. La pedagogia di Mounier pone al centro il momento dell'«amore», come incontro genuino con l'altro uomo e l'impegno nella prospettiva di un dialogo costruttivo e comune, e quello dell'attività «integrale», vista come il momento del farsi donandosi agli altri e quindi sviluppandosi in un senso non tanto operativo-oggettivo quanto interiore. Tale uomo nuovo, che è compito dell'educazione elaborare, viene affermato come il modello a cui le stesse istituzioni educative e istruttive (la famiglia e la Chiesa, la scuola e la stessa società) devono guardare e si caratterizza per il forte impegno personale rivolto a realizzare le propria integrale natura attraverso la formazione del «carattere» con un esercizio costante della volontà. L'educazione, in tal modo, si manifesta come il riconoscimento di una «vocazione» e la realizzazione di una «incarnazione». In opere come *Rivoluzione personalista e comunitaria* (1934), *Cos'è il personalismo* (1948), *Il*

personalismo (1950), e come pure nelle stesse pagine di «Esprit» (la rivista fondata da Mounier nel 1934), la riflessione pedagogica si intreccia strettamente all'elaborazione del «personalismo», manifestando, di esso, la volontà di farsi, anche in pedagogia, come una prospettiva di sintesi aperta e costruttiva, antidogmatica ed «espansiva».

Anche i pedagogisti italiani che si sono ispirati al personalismo hanno rivelato, all'interno di uno schieramento ideologicamente unitario, posizioni teoriche abbastanza differenziate.

Luigi Stefanini (1891-1956) è stato prevalentemente un filosofo, di orientamento spiritualista platonizzante, che ha fissato le linee fondamentali del suo pensiero nell'opera che porta il titolo significativo di *Metafisica della persona* (1950) ed ha toccato il problema pedagogico solo di scorcio, soprattutto in una raccolta di saggi: *Personalismo educativo* (1954). Muovendo da un'accentuazione della «singolarità della persona», oltre che dalla sua unità metafisica, Stefanini sottopone la scuola attiva ad «un vaglio personalistico», rifiutandone il «funzionalismo esorbitante» e proponendo invece un modello di educazione come «maieutica della persona», che vede messo al centro il ruolo del maestro quale guida intellettuale e morale del fanciullo e quale protagonista fondamentale di ogni «sperimentazione» didattica. Mario Casotti (1896-1975), ex attualista e teorico di un orientamento tomista in pedagogia, muove da una concezione radicalmente pessimistica dell'uomo e del fanciullo (visto, quest'ultimo, come «il povero assoluto» che «tutto attende dall'adulto»), segnato dal peccato originale e bisognoso dell'intervento della grazia. L'educazione dell'uomo come persona si compie quindi attraverso una limitazione della libertà e un rigorismo severo che conducono il fanciullo a trovare i valori superiori della vita, che coincidono con quelli religiosi. Di qui anche una rigida opposizione ad ogni forma di attivismo e la rivalutazione della scuola tradizionale come più autenticamente formatrice. Giuseppe Catalfamo (1921-1990), nei suoi saggi su *Personalismo educativo* (1957), *I fondamenti del personalismo educativo* (1966) e molti altri, si è richiamato ad un personalismo «aperto» che si ispira alla lezione di Mounier ed assume una «comprensiva apertura critica» verso l'attivismo, sottolineandone in particolare l'esigenza di socialità nell'educazione, anche se poi il suo personalismo teorizzato come processo di «autoeducazione» appare frenato da una concezione più tradizionale del rapporto educativo, nel quale il

maestro appare sempre come la figura dominante, sia pure in quanto agente in sintonia con le istanze più profonde del fanciullo. Giuseppe Flores d'Arcais (1908-vivente) ha rivendicato in numerosi saggi, tra i quali va ricordato almeno *La scuola per la persona* (1960), alla pedagogia un impegno teorico che deve esplicitarsi come teoria della persona. Tale teorizzazione risulta adeguata soltanto nel Cristianesimo che «spiega la persona dell'uomo richiamandosi, in qualche modo, alla Persona Divina» e sviluppa un progetto educativo che valorizza il soggetto umano come «fine in sé», senza scartare però gli aspetti qualificanti della pedagogia moderna, come il richiamo all'autoeducazione e la valorizzazione dell'attività.

Nell'ambito della pedagogia cattolica, durante il Novecento, si sono levate però anche alcune voci di vivace dissenso rispetto alle posizioni ufficiali della Chiesa e delle teorie che ne hanno accompagnate e sostenute le rivendicazioni educative. Queste voci si sono levate, spesso, da aree, culturali e pastorali, marginali della Chiesa, a volte anche sospettate di eresia e di disobbedienza, ma hanno rivelato, con piena evidenza, la complessità e la ricchezza, e anche la non-omogeneità, del fronte cattolico in pedagogia ed inoltre hanno sottolineato nella riflessione pedagogica contemporanea problemi di scottante attualità ed avviato soluzioni alcune volte assai audaci. Agli inizi del secolo si colloca quella «crisi modernista» che aveva auspicato un incontro più stretto tra cattolicesimo e mondo moderno, una missione della dogmatica alla luce del razionalismo e storicismo contemporanei, oltre che una disciplina meno accentratrice e autoritaria da parte della Chiesa. In campo pedagogico alcune delle istanze fondamentali del «modernismo» furono raccolte da Lucien Laberthonnière (1860-1932) che, ispirandosi alla «filosofia dell'azione» di Blondel, sviluppò in un saggio dedicato alla *Teoria dell'educazione* (1901) una concezione della pedagogia cattolica ispirata ai principi della «solidarietà» e della «collaborazione» alla luce dei quali interpretava il momento stesso dell'«autorità», centrale in ogni intervento educativo, in quanto caratterizzato dalla «carità», sottolineando con ciò l'importanza della «libertà dell'allievo». L'educatore cristiano «deve concorrere a formare coscienze libere, in modo che i pensieri e le credenze che loro ispira, si producano in esse quasi frutto di vita in tutto e per tutto personali». La stessa «dottrina rivelata» deve essere insegnata non attraverso un atteggiamento di «*cesarismo* spirituale», ma «in maniera personale e viva», in

modo che l'adesione ai principi di fede avvenga «per un'adesione voluta, e non più per inerzia». Un posto centrale, in tale modello educativo, viene occupato dalla formazione morale che si compie in una «lotta fra la *carne* e lo *spirito*», nella quale si inserisce anche l'insegnamento religioso, che deve però suscitare un'adesione interiore e uno sforzo personale volontario da parte dell'allievo. Il ruolo che Laberthonnière riconosceva alla «libertà» e l'accento che egli pone nella «partecipazione» individuale mettevano la sua teoria educativa in sensibile contrasto rispetto alle posizioni ufficiali della Chiesa e la individuavano come chiaramente orientata verso l'area del dissenso modernista, sia pure in forma non esplicita.

Attorno al 1945 si ebbe, con «Nomadelfia», una comunità educativa fondata a Fossoli da don Zeno Saltini (1900-1981) e trasferitasi poi presso Grosseto, una esperienza pedagogica alimentata da spirito profetico e da forti suggestioni utopiche, che lo collocano in posizione anche di aperto «dissenso» rispetto alle direttive della politica educativa cattolica del dopoguerra. «Nomadelfia è un fatto, non una dottrina o un movimento», sostiene la costituzione della comunità, e si ispira al modello della famiglia, piuttosto che a quello della scuola. I suoi obiettivi sono di «ridare la famiglia ai minorenni» e di «realizzare tra le famiglie così sorte un connubio come atto costante, solidale, volontario di giustizia». Ispirandosi ai principi del personalismo comunitario di Mounier, «Nomadelfia» si afferma come una «comunità educante», nella quale il momento dell'istruzione coinvolge tutti i suoi membri, minori ed adulti, in uno sforzo di educazione permanente. Nella comunità si cerca di realizzare «il ritorno dei cristiani allo Spirito del Santo Vangelo» e si contesta apertamente l'ordinamento della società attuale. Tale anticonformismo, assunto in vista di un impegno radicale verso la libertà e la giustizia, sottopose don Saltini e «Nomadelfia» a censure e a richiami dall'alto.

Fu però, soprattutto, nei tardi anni Sessanta, dopo la conclusione del Concilio Vaticano II che aveva aperto nuove prospettive pastorali e sperimentazioni anche in campo teologico, che presero forma ed ebbero larghissima eco alcune esperienze di comunità ecclesiali che vennero impegnandosi anche sul terreno pedagogico. Alla base di queste esperienze, con le aperture sollecitate dal Concilio, va riconosciuta l'influenza dell'opera di don Lorenzo Milani (1923-1967) che già negli anni Cinquanta, nella diocesi di Firenze, aveva avviato linee di pastoralità

più aperte e socialmente impegnate e che, nel giugno 1967, aveva dato alle stampe la celeberrima *Lettera ad una professoressa*, che voleva essere tanto un atto di accusa verso la scuola pubblica, classista e discriminatoria, quanto un manifesto di istruzione alternativa, comunitaria e di tutti. Infatti per don Milani e i suoi ragazzi di Barbiana (un piccolo paese del Mugello, dove il sacerdote era parroco), che collaborarono alla ideazione e stesura della *Lettera*, «la scuola ha un solo problema. I ragazzi che perde», cioè quelli che «boccia». La scuola pubblica «ne perde per strada 462.000 l'anno» e non «torna a cercarli». È la scuola dei Pierini (dei ricchi) e non dei Gianni (dei poveri), selettiva e dispensatrice di una cultura elitaria e parziale, spesso inutile. Contro questa scuola don Milani fa alcune proposte radicali: «I. Non bocciare. II. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. III. Agli svogliati basta dargli uno scopo». Per realizzare questa scuola alternativa don Milani esige l'impegno sia dello Stato (per la scuola del mattino) sia dei sindacati (per i «doposcuola») ed intende che essa assuma un «fine giusto», quello di «dedicarsi al prossimo», diventando cioè una esperienza di collaborazione tra i ragazzi e di una solidarietà sociale fondata sulla giustizia. Anche i contenuti di questa scuola devono trasformarsi, devono legarsi al sociale e anche al politico, prendere le distanze da una tradizione aulica e letteraria pur offrendo al ragazzo gli strumenti per possederla e giudicarla. Un ruolo fondamentale viene così ad assumere, nella scuola teorizzata nella *Lettera*, l'educazione linguistica che deve tendere non ad esercitare la retorica, ma a conferire chiarezza al pensiero ed efficacia logica e comunicativa all'esposizione verbale o scritta. Certamente nell'utopia pedagogica di don Milani, e sono stati varie volte sottolineati, sono presenti alcuni limiti e palesi insufficienze, che riguardano sia il volontario e polemico estremismo, sia il non aggiornamento della sua didattica o la marginalità in cui vengono mantenute le scienze, ma la sua denuncia resta un fatto centrale nella pedagogia italiana contemporanea (e non solo cattolica) e il suo modello alternativo di scuola si mostra ancora ampiamente suggestivo, oltre che indicativo della presenza, nella personalità di don Milani, delle qualità proprie di un educatore «di razza».

L'innesto delle inquietudini post-conciliari e della stessa lezione di don Milani nel fermento del cattolicesimo delle «comunità di base» (gruppi, parrocchie, etc.) condussero ad un interesse, da parte di quest'ultime, assai

vivo per le tematiche educative generali e in particolare per quelle inerenti alla formazione religiosa dei giovani. Esperienze come quelle dell'Isolotto (Firenze) guidata da don Mazzi, di S. Paolo (Roma) diretta da don Franzoni, di Oregina (Genova), etc. manifestarono un preciso impegno pedagogico. Significativo, ad esempio, il *Catechismo* elaborato dalla Comunità dell'Isolotto che si manifestava come socialmente impegnato e aderente alla «povertà» del Vangelo, come pure rivolto a suscitare una «scuola di vita comunitaria». Significativo, sempre a Firenze, l'impegno educativo di «Testimonianze», la rivista diretta da padre Ernesto Balducci, nata nel 1957, rivolta a sottolineare tanto un impegno ecumenico-sociale quanto un'apertura al dialogo con le «sinistre» ed a combattere, sul terreno educativo, la «degenerazione del sistema formativo italiano» per affermare invece la necessità di una sua «complessiva riforma aperta alla partecipazione sociale e all'impegno politico».

7. *Totalitarismo ed educazione in Italia, Germania, URSS*

La pressione dell'ideologia sull'educazione ha raggiunto il massimo (ovvero la massima espansione e la massima incisività) negli Stati totalitari, che sono stati una creazione tipica del secolo XX. Uno Stato totalitario è uno Stato autoritario, burocraticamente organizzato, diretto da un partito unico, capace di controllare e unificare in un progetto d'azione comune tutta la società, senza residui; è uno Stato ideologicamente compatto, rigidamente strutturato, impegnato a conformare le masse agli scopi dei Partiti-Stato. Il suo aspetto totalitario è sottolineato, poi, dall'opposizione a ogni forma di democrazia e dalla sua riproduzione (ideologica e organizzativa) attraverso una educazione che annulla i diritti (e i bisogni) dell'individuo. Un modello di questo tipo si realizzò nella politica educativa del fascismo e del nazismo, ma anche nel comunismo sovietico, a partire dall'epoca staliniana. L'educazione totalitaria si venne organizzando nella scuola, nelle associazioni infantili e giovanili, nella stampa, su su fino a quella specializzata dei teorici dell'educazione che ne interpretano e ne esaltano i connotati. Se il fascismo italiano per primo abbozzò un sistema prima conservatore poi esplicitamente ideologico-totalitario dell'educazione nazionale, fu però il nazismo a delineare il sistema più organico e coerente di educazione ideologica di massa, ispirata a principi

razzistici e militaristici, capace di coinvolgere tutta la crescita delle giovani generazioni, attraverso la famiglia, la scuola e l'extrascuola. Il socialismo sovietico solo con Stalin e la sua riforma scolastica, solo con la pedagogia del «collettivo» (Makarenko) e col ruolo organizzativo del partito assunto rispetto al tempo libero giovanile, manifestò tendenze totalitarie, ma nel suo complesso mantenne viva una scuola di cultura (e non di sola ideologia) e un sistema educativo extrascolastico meno soffocante e meno ideologico, se pure modellato su principi militaristici e di dedizione al «collettivo».

Nelle pedagogie totalitarie viene a compimento – ovvero si enfatizza, ma anche si esaspera, estremizzandosi, con conseguenze educativamente funeste – l'esigenza di governo e di guida che lo Stato è venuto assumendo nel corso dell'età moderna e che si enfatizza proprio nelle contemporanee società di massa. Ma è un'esasperazione che viene a mostrare anche i limiti, anzi le implicazioni diseducative (conformismo, perdita dell'individualità, cultura ideologizzata, etc.), di tali totalitarismi, che anche nelle società contemporanee tendono a riemergere come tentazioni possibili, per risolvere i gravi problemi sociali e politici, oltre che economici, che le travagliano, specialmente nelle aree a più scarsa tradizione democratica.

Il fascismo italiano, dal 1922 al 1943, venne elaborando una teoria sistematica della scuola, dell'educazione extrascolastica, della cultura popolare e della pedagogia. Purtuttavia, va ricordato che ai suoi inizi il programma scolastico ed educativo del fascismo era soltanto un programma conservatore, così come lo attuò Gentile nella Riforma del 1923: con essa si fissava un sistema scolastico rigido e internamente differenziato, che separava le scuole secondarie umanistiche (per le classi dirigenti) da quelle tecniche (per le classi subalterne), che indicava come cultura formativa solo quella letterario-storico-filosofica, che permetteva accessi all'università solo dai licei, che introduceva l'insegnamento religioso nella scuola elementare (per dare al popolo una «concezione del mondo») e che veniva controllato nella sua efficienza attraverso l'esame di stato che concludeva tutti i cicli secondari. La scuola uscì da questa riforma profondamente rinnovata nelle strutture e nei contenuti, ma venne subito attaccata dentro e fuori il fascismo, per la sua selettività e per il blocco che produceva nell'ascesa sociale dei ceti inferiori. Venne così variamente ritoccata, attenuandone il rigore e la chiusura, ma – dal 1925, con l'avvio

del fascismo-regime – fu poi investita dal processo di fascistizzazione, che riguardò il varo del libro di testo unico per le elementari (1929), il giuramento anche dei professori universitari (1931), l'estensione dell'insegnamento religioso alle scuole secondarie, col Concordato (1929), per arrivare alla «bonifica fascista» della scuola intrapresa dal Ministro De Vecchi e poi alla Carta della Scuola del Ministro Bottai (1939), dopo avere militarizzato la vita scolastica e ideologizzato i programmi di studio (in senso fascista e razzista). La Riforma Bottai fu la vera riforma scolastica del fascismo, pensata negli anni dell'autarchia e quindi sensibile al ruolo da assegnare al lavoro, già nella scuola elementare. Gli aspetti più nuovi furono la scuola media unica (ma che non riguardava le scuole tecniche e che rimase – per lo scoppio della guerra – solo sulla carta) e il biennio di «scuola del lavoro» nelle elementari (4ª e 5ª classe), che pure fu attuata in modo assai semplificato. Ma fu sul piano dell'extrascuola che il fascismo operò in maniera capillare e consistente, creando associazioni per i ragazzi (Opera Nazionale Balilla, del 1928) e per i giovani (Gioventù del Littorio, 1937) in modo da attuare una conformazione agli ideali del regime attraverso feste, gare, riunioni di propaganda o parate paramilitari nelle quali si esaltavano i principi fascisti e la disciplina sociale. In queste associazioni, fino alle gare culturali universitarie (i Littoriali) o alla Scuola di Mistica Fascista, si venne coagulando un'educazione di massa, indipendente o parallela rispetto a quella familiare e scolastica, che facendo leva sul tempo libero e sui bisogni sociali dei ragazzi e dei giovani, lo organizzava e tramite tali associazioni lo conformava ai valori e allo stile-di-vita del regime fascista.

Caratteri assai simili a quelli del fascismo italiano, ma più militarizzati e connessi a un'ideologia più razzista e più autoritario-totalitaria, ebbe anche l'educazione elaborata in Germania dal Nazionalsocialismo. Già Hitler nel suo volume-manifesto – *Mein Kampf* – aveva sottolineato l'intento militare dell'educazione nel nuovo Reich: «Tutta l'educazione impartita da uno Stato nazionale deve mirare principalmente non a riempire la testa di sapienza, ma a formare un corpo fisicamente sano fino al midollo». Non solo: quanto alla cultura scolastica, il «problema delle razze» doveva essere «dominante». Così nella scuola sotto il nazismo si ebbe un indebolimento della cultura e una sua forte ideologizzazione, come pure un ruolo primario assegnato all'educazione fisica. Contemporaneamente si imposero

libri di testo e programmi ispirati ai valori del regime, si delineò una nuova pedagogia dichiaratamente nazista, si aggiornarono gli insegnanti intorno ai principi del nazismo (in particolare al razzismo), si impose loro l'iscrizione alla «Lega nazionalsocialista» degli insegnanti e il giuramento al Führer. Accanto alla scuola – e in modo assai più incisivo – operavano altre associazioni educative, di tipo militare, che raccoglievano i giovani nel tempo libero e lo organizzavano secondo i principi dell'ideologia nazista. Tale era, in particolare, la Gioventù Hitleriana, che scandiva la vita di ogni ragazzo tedesco dai 6 ai 18 anni, organizzando gare ginniche, campeggi, sedute di propaganda e preparando alla guerra. Ad ogni iscritto veniva dato anche un libretto personale, in cui erano registrati i progressi (anche ideologici) fatti dal ragazzo. Per la selezione dell'élite si crearono poi le Scuole A. Hitler, gli Istituti Politici Nazionali per l'Educazione e i Castelli dell'Ordine (questi controllati dal partito) che operavano, soprattutto, una manipolazione ideologica dei soggetti.

Nel sistema formativo nazista ciò che appare in primo piano è l'intento di «condizionamento a ogni costo» (come è stato definito) da parte del Partito-Stato, di aperta manipolazione e di conformazione coatta, che lo individuano come il caso estremo (e più brutale, ma anche più organico) di modello educativo totalitario.

In URSS l'avvicinamento a un sistema educativo totalitario si ebbe soltanto con Stalin. Nel periodo precedente, come abbiamo già accennato, la scuola e la pedagogia sovietiche si erano caratterizzate per un sensibile sperimentalismo e per una vivace apertura ai principi delle scuole nuove e della «pedologia» (o pedagogia sperimentale e puerocentrica), oltre che ai problemi ideologici e sociali più urgenti nella società post-rivoluzionaria (creare l'«uomo nuovo», cioè collaborativo, socializzato, non-individualistico, e inoltre laico e dotato di mentalità scientifico-tecnica). La creazione più significativa della pedagogia sovietica fu il principio della scuola politecnica del lavoro, impegnata a saldare insieme istruzione e lavoro di fabbrica, ma anche ad «ampliare l'orizzonte culturale degli allievi», come sottolineava la Krupskaja, sostituendo la vecchia scuola nazionalistica e religiosa, con i suoi manuali e i suoi metodi. Negli anni della NEP (Nuova Politica Economica, collettivistica e capitalistica insieme) l'istruzione fu ridotta da 9 a 7 anni, si crearono scuole tecniche e professionali e università con «facoltà operaie», dando vita a un pluralismo

di scuole, articolato tra scuole di cultura e scuole professionali. Dal '27 al '30 si ebbe una ulteriore politecnicizzazione della scuola, attraverso i nuovi programmi soprattutto, anche se non si realizzò per inefficienze pratiche e debolezze teoriche. Negli anni di Stalin si torna a una scuola di cultura, che esalta lo studio sistematico, subordina il lavoro allo studio e si allontana dai metodi dell'attivismo. Nel '34 la scuola elementare divenne di 4 anni, la scuola media incompleta di 7 anni e quella completa di 10 anni. Nel '36 fu condannata la «pedologia», cioè l'attivismo pedagogico. Si vararono libri di testo e si diffusero metodi didattici sempre più ufficiali e allineati all'ideologia di Stato. Il lavoro fu abolito nelle scuole nel 1937. Purtuttavia in questo periodo, durato fino al 1953-55, si ebbe una espansione fortissima della scolarità, il miglioramento della efficienza e delle strutture della scuola sovietica, l'affermarsi di voci pedagogiche originali, come quella di Makarenko.

Contemporaneamente nella società sovietica veniva organizzandosi la Gioventù comunista, articolata in diversi raggruppamenti per classi di età, a partire dai Pionieri, riuniti in locali nei quali organizzare il tempo libero, con gare, giochi, lavori di gruppo, conferenze, sempre fortemente impregnati di ideologia, anzi messi apertamente al servizio della creazione del cittadino comunista, irreligioso e totalmente socializzato, fedele interprete dell'ideologia propria dello Stato-comunità.

I totalitarismi – pure nelle loro profonde asimmetrie – manifestano alcuni caratteri comuni, in particolare quello che si lega a una riarticolazione della educazione nelle società di massa; l'educazione – in esse – esce dalle agenzie tradizionali (famiglia e scuola, soprattutto) per chiamare in causa lo Stato e la sua capacità di gestire il tempo libero delle giovani generazioni, per controllarle, per socializzarle. L'educazione passa – soprattutto – per questi canali che innervano la società civile, ma di cui lo Stato è il garante e l'organizzatore. L'educazione delle masse non si elabora a partire dall'individuo, coltivandone la specificità e singolarità, bensì accorpando gli individui in stili di vita e in concezioni del mondo comuni che proprio le agenzie educative extrascolastiche possono meglio e più profondamente veicolare nei soggetti. L'istanza è presente anche nelle società democratiche ed è centrale in tutte le società di massa, ma i totalitarismi se la individuarono per primi come grande problema attuale dell'educazione, la risolsero in forme così autoritarie, così condizionanti,

così coatte da farla avvertire, alla pedagogia contemporanea, come un pericolo dal quale emanciparsi. I totalitarismi espressero una esigenza, anche se ad essa risposero nella forma più povera e più brutale, dando vita ad un sistema formativo rigidamente conformistico ed esplicitamente illiberale.

8. *La crescita scientifica della pedagogia*

Nel corso del Novecento la pedagogia si arricchisce e si rinnova anche sul piano direttamente teoretico, attraverso la sua crescita ideologica (politica ma anche antropologica), mettendosi al servizio del bambino o delle donne e realizzando così nuovi modelli pedagogici (si pensi al puerocentrismo attivistico o alla attuale pedagogia della differenza femminile), attraverso il contributo delle filosofie (dall'idealismo al pragmatismo, al marxismo, come abbiamo visto, che si impegnano a ridefinire la pedagogia come sapere e come elaboratrice di modelli formativi, relativi all'uomo, alla cultura, alla società, alle istituzioni educative), attraverso l'apporto della scienza, sia come ricerca sperimentale sia come riflessione epistemologica. Con questa ultima frontiera siamo di fronte – forse – all'aspetto più nuovo e più incisivo della ricerca pedagogica contemporanea, che ha prodotto una trasformazione radicale di tale sapere, facendolo passare da una identità filosofica (o prevalentemente tale) a una identità scientifica. Nel Novecento, infatti, si sviluppa enormemente la pedagogia sperimentale, crescono discipline nuove come la psicopedagogia o la sociologia dell'educazione, si attua una ricchissima indagine scientifica sul bambino (si pensi a Freud e a Piaget, a Vygotskij, etc.) o sull'apprendimento (ancora Piaget, ma anche Koehler o Wertheimer), ridisegnando in tal modo tutto l'orizzonte del sapere educativo, innervandolo di conoscenze scientifiche e di pratiche cognitive di tipo scientifico-sperimentale, avviando quel passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione che sarà pienamente conclamato e assunto come un punto-di-non-ritorno della pedagogia nel corso della seconda metà del secolo.

Via via che la ricerca scientifica si configura come il nuovo asse intorno al quale ruota la stessa pedagogia, anche la riflessione epistemologica intorno a tale sapere, al suo statuto, alle sue strutture logiche, al suo

linguaggio, alla sua specificità si viene facendo sempre più centrale e più incisiva, per trovare il proprio pieno riconoscimento e una ricchissima articolazione a partire dagli anni Sessanta.

Per quanto riguarda la pedagogia sperimentale, essa si espande in Europa e USA. In Germania W. Lay e E. Meumann fondano – nel 1905 – la rivista «La pedagogia sperimentale» e producono studi sull'insegnamento e la didattica o su aspetti psicologici dell'educazione; R. Lochner nel 1927 pubblica una *Pedagogia descrittiva*, ma la sua voce verrà soffocata dal nazismo. È però in Francia, in Belgio e nei paesi anglosassoni che la pedagogia sperimentale si istituzionalizza con Binet poi con Thomas Simon e con le sue ricerche su scrittura, lettura e ortografia come pure col suo forte impegno didattico; con Decroly e il richiamo alla «pedagogia quantitativa», con Raimond Buyse e il suo impegno allo studio quantitativo dell'istruzione, fino agli esiti in campo docimologico, ma anche di teorizzatore della *Sperimentazione in pedagogia* (1935). In Svizzera sarà Claparède, poi seguito da Bovet e da Dottrens a dare impulso a questi studi e, infine, l'Istituto J.-J. Rousseau di Ginevra con l'opera svolta da Piaget. Negli USA sarà sotto la spinta del comportamentismo che avranno avvio le ricerche sperimentali sull'insegnamento (dell'aritmetica, del linguaggio), per svilupparsi poi con la nascita dei test che servono a misurare le capacità intellettuali del bambino (con i test d'intelligenza) e che proprio negli USA raggiungono la massima espansione e la più ampia utilizzazione, ma anche con le indagini normative, come quella condotta dal 1932 al 1940 sulla situazione educativa negli USA (*Studio di otto anni*) e con le ricerche intorno ai curricoli, che vengono criticando la rigidità dei programmi in uso mostrandone l'insufficienza e favorendo la costruzione più organica e razionale di curricoli. Più debole è, invece, la pedagogia sperimentale in Inghilterra e in Scozia, per non parlare dell'Italia, dove è quasi inesistente, mentre si diffonde in Australia, in Argentina, in Cile, anche in Cina. Nel complesso la pedagogia sperimentale resta centrale soprattutto nei paesi anglofoni, anche se incide poco sulla realtà scolastica dei vari paesi (se non in ambiti circoscritti: come in quello della valutazione scolastica, soprattutto in USA, che è stata una conquista storica assai importante in ambito educativo). Sarà invece nella seconda metà del Novecento che la sperimentazione in pedagogia si affermerà come un aspetto determinante della ricerca, articolata su molti fronti, presente in tutti i paesi e sempre più

capace di incidere nella pratica scolastica ed educativa, «esplodendo» soprattutto (come ricorda Landsheere) negli anni Sessanta con istituti di ricerca, con iniziative d'indagine, con enciclopedie, riviste e collane di studi in tutto il mondo, promossa anche dall'UNESCO e dall'OCSE o dal Consiglio d'Europa.

Un ambito particolare di ricerca scientifica in pedagogia è il settore dedicato alla psicopedagogia, cioè a una «pedagogia basata sulla conoscenza del bambino in generale o dell'adulto, sulla conoscenza individuale e sugli studi dell'ambiente nel quale egli si evolve», come è stata definita. Essa si articola in ambiti generali (la crescita del bambino, la formazione dell'adulto) e speciali (relativi ad apprendimenti specifici: dalla musica all'istruzione programmata), ricorda Mialaret. Essa studia le componenti psicologiche dell'azione educativa (dall'età dei soggetti alla loro individualità, al loro rapporto con l'ambiente e al loro «ingresso a scuola» o all'orientamento o alla «formazione continua», investendo sia i bambini che gli adulti, per arrivare alla comunicazione in classe e le sue eventuali patologie e/o ottimizzazioni), cercando di fissare anche qualche «legge psicologica» che possa illuminare e guidare il lavoro educativo/scolastico, usando ogni sollecitazione utile, proveniente dalla psicologia dell'apprendimento o dalla psicoanalisi o dalla psicologia sociale. Particolarmente significativi sono i risultati sulle «psicosociologie dei piccoli gruppi», che possono essere applicati alla classe e suggerire innovazioni nelle tecniche didattiche. A questa frontiera della ricerca educativa hanno partecipato sia psicologi sia pedagogisti sperimentali sia educatori sperimentali, da Decroly a Freinet, arrivando a Piaget e a Bruner ed elaborando suggerimenti essenziali sia per le didattiche disciplinari (a carattere scientifico o sociale o «emozionale» – estetico e letterario – o corporale o comunicativo) sia per la valutazione (nella quale ha elaborato scale e tabelle assai utili come schemi di riferimento e strumenti di misura), delineando così un «nuovo aspetto» del rapporto educativo che è venuto oggettivandosi, uscendo dal rapporto a due, strettamente interpersonale, per ridefinirsi in termini meno soggettivi, aprendosi alla misurazione e alla logica sperimentale, come pure alla contestualizzazione istituzionale nella quale sempre il rapporto docente-discente si colloca.

Sul piano della sociologia dell'educazione i risultati sono stati altrettanto significativi. Dopo l'avvio con Durkheim, con Marx o con

Weber (che teorizza i diversi tipi di scuole nella società tradizionale, in quella moderna e capitalistica e in quella retta da un capo carismatico) la sociologia dell'educazione si è sviluppata intorno – soprattutto – alla scuola e al suo ruolo sociale, affrontando i temi dell'integrazione sociale che essa promuove, la trasmissione dei pregiudizi che essa favorisce, la riproduzione ideologica che viene ad esercitare (su cui ha insistito poi – nel 1970 – Louis Althusser) o lo studio dei sistemi scolastici e delle loro peculiarità politico-sociali, come si è fatto – per l'Italia – da parte di Marzio Barbagli, oppure sottolineando, in particolare, il ruolo centrale e insostituibile che la scuola viene a giocare nelle società democratiche, come rilevano Dewey e Lipset, sia pure con qualche eccesso di ottimismo. Altri problemi affrontati dalla sociologia dell'educazione sono quelli del rapporto tra scuola, stratificazione sociale e immissione nel mercato del lavoro, quindi anche quello della mobilità e promozione sociale o quello dell'apporto allo sviluppo economico, che si è fatto sempre più centrale negli anni Sessanta, mentre – invece – nel decennio Settanta si è imposto come dominante quello del ruolo di riproduzione ideologica che è proprio della scuola in ogni suo ordine e grado e in ogni suo modello o sistema. Da Mannheim a Parsons, da Dewey a Ottaway, ad Althusser e oltre si è venuta delineando una ricerca specializzata che studia il nesso educazione-società, tenendo presenti le istituzioni e le loro strutture, il rapporto col politico e con l'economico e delineando così l'incidenza che i processi educativi hanno nella statica o nella dinamica sociale, in modo da favorire anche scelte operative di politica scolastica e di organizzazione del sistema educativo. La sociologia dell'educazione si pone, ad un tempo, come «tecnologia al servizio dell'attività educativa» e «addestramento per operatori scolastici» e come ambito di conoscenza dell'educazione, risolta in chiave rigorosamente scientifica, poiché correlata a una riflessione sui metodi che usa e sui modelli che viene elaborando.

Un altro essenziale contributo scientifico alla pedagogia è venuto dalla psicoanalisi da un lato e dalla psicologia dell'età evolutiva dall'altro. Da Freud da un lato, da Piaget dall'altro. Qui ci soffermeremo su Freud, rinviando al prossimo capitolo una disamina del pensiero di Piaget. A Sigmund Freud (1856-1939) la pedagogia deve, soprattutto: 1) una ridefinizione dell'infanzia; 2) una descrizione nuova dei rapporti interfamiliari; 3) il ruolo centrale assegnato all'emotività/affettività.

L'infanzia è soprattutto pulsione libidica, affermazione incontrollata dell'eros e del narcisismo, sottoposta però – già dai primi giorni di vita – a un preciso controllo sociale. Questa carica vitale anarchica è anche carica sessuale, pregenitale (prima orale, poi anale, infine genitale) e perverso-polimorfa, senza alcuna regola, che vuole espandersi liberamente. Nell'infanzia esiste – quindi – una sessualità (come sostiene nei *Tre saggi sulla teoria della sessualità* del 1905), diversa da quella adulta ma altrettanto centrale per lo sviluppo della personalità infantile e che può subire repressioni e/o sublimazioni attraverso l'opera dell'educazione. Tale opera è affidata, prima di tutto, ai genitori i quali hanno col bambino un rapporto complesso e questo ha con essi un rapporto a sua volta conflittuale. Tale rapporto viene descritto da Freud come edipico (rifacendosi al mito di Edipo) in quanto connotato da amore verso la madre e da conflittualità verso il padre, il quale viene a rappresentare il Super-ego, cioè la dimensione sociale della coscienza, e ad operare una profonda repressione della *libido* (l'energia vitalistica ed erotica) del bambino, producendo una sua nevrotizzazione. Ma in questo complesso processo che si scandisce tra sessualità e rapporto edipico, il ruolo essenziale nella formazione del soggetto viene assegnato all'emotività, agli affetti che costituiscono l'elemento fondamentale, costitutivo della personalità infantile. È intorno agli eventi affettivi che si elabora la personalità (nevrotica o più equilibrata) del soggetto e ciò avviene già nei primi mesi di vita, attraverso il rapporto con le figure parentali.

Le tesi educative presenti nella psicoanalisi freudiana furono riprese da Anna Freud (1895-1982), la figlia di Freud, nel suo studio su *Psicoanalisi e bambini*, come da Melanie Klein (1882-1960) prima e dalla sua scuola poi, con John Bowlby (1907-1990) o con Donald W. Winnicott (1896-1971), che vengono elaborando una teoria dell'infanzia fondata sul rapporto con la madre e col suo seno (centrale per ostacolare l'«istinto di morte» del bambino), sui bisogni ludici e affettivi dell'infanzia che l'educazione deve salvaguardare e sviluppare.

Intorno all'apprendimento lavorano sia i comportamentisti sia i rappresentanti della *Gestalt*, sottolineando ora i processi per tentativi ed errori, ora l'approccio organico (strutturato da una «forma») all'esperienza. Sono due vie che illuminano anche l'apprendimento infantile, collegandolo all'attività motoria, al gioco, all'esplorazione dell'ambiente,

come pure ai processi di socializzazione familiare prima, extrafamiliare poi, e fissandone le tappe evolutive. In campo educativo un aspetto centrale è il rapporto tra motivazione e apprendimento, che si stabilisce allorché scatta un interesse, il quale emerge da e sviluppa l'integrazione tra esperienze attuali e passate oppure attraverso una forte motivazione sociale (presente, in particolare, negli adolescenti).

Per i comportamentisti l'apprendimento è soprattutto condizionamento che si verifica attraverso un *feed-back* (retroazione o rinforzo), facendolo divenire, da passivo, operativo. Per i gestaltisti è la globalità che presiede all'apprendimento, globalità che deve essere applicata in ogni processo scolastico, andando dalle strutture (delle diverse discipline) ai loro particolari. Siamo qui davanti a due apporti che tra Thorndike e Koehler conducono a una «rivoluzione cognitiva» dell'apprendimento-insegnamento che viene a riorganizzarsi sotto l'egida del cognitivismo, come vedremo.

Attraverso questi diversi fronti si viene delineando una nuova immagine della pedagogia, come regolata dai criteri metodologici della ricerca scientifica e come nutrita dalle diverse scienze (psicologiche e sociologiche, soprattutto), come articolata in un pluralismo di ambiti regolati però da una comune coscienza epistemologica che ne mette in rilievo l'unità di metodo e la funzione pratico-operativa, quale è tipica di un sapere come quello pedagogico che si costruisce a cavallo tanto della teoria quanto della pratica. Sono riflessioni, queste, che da Dewey fino a Piaget, passando per i teorici della pedagogia sperimentale o i sostenitori dell'educazione progressista, alimentano e sostengono la ricerca scientifica di tutto il secolo e offrono un modello del sapere pedagogico che, senza abrogare al ruolo critico (e anche progettuale: di elaborazione di modelli pedagogici) svolto dalla filosofia, si incontra con molte scienze dell'educazione, il cui comune principio è quello di organizzarsi intorno al metodo scientifico e al suo criterio sperimentale.

9. *Educazione e pedagogia nei paesi extraeuropei*

Uno dei caratteri più nuovi della pedagogia del Novecento è contrassegnato dalla sua apertura ai problemi mondiali, alle pratiche educative e alle teorizzazioni pedagogiche elaborate in aree non-europee e,

quindi, caratterizzate da una condizione economica, politica e sociale e da tradizioni culturali assai diverse da quelle tipiche dei paesi occidentali più avanzati. L'educazione viene investita di nuovi problemi, come l'alfabetizzazione di massa in paesi legati ancora a culture arcaiche, come la produzione in tempi brevi dei tecnici necessari allo sviluppo del paese, e si pone in condizioni di estrema drammaticità: all'interno di situazioni coloniali o immediatamente post-coloniali, di conflitti tra Nord (industrializzato e ricco) e Sud (arretrato e povero) del mondo, di lotte di etnie, di gruppi religiosi, di ceti sociali nei vari paesi in via di sviluppo, di un processo di modernizzazione squilibrato e superficiale che accoglie e promuove gli aspetti più deteriori dello sviluppo (il consumo, il *loisir*). È però un fatto che i problemi dell'educazione/pedagogia hanno subito un radicale spostamento e rinnovamento e hanno fatto emergere nuovi modelli educativi e nuovi orizzonti di teorizzazione pedagogica.

Sono stati soprattutto tre gli ambiti in cui si è manifestato questo processo di innovazione e slargamento della coscienza pedagogica: attraverso gli studi antropologico-culturali dedicati alle pratiche educative presso culture non-occidentali, sottolineando la ricchezza e la varietà delle proposte che ci vengono dalle culture «primitive» o da quelle popolari nei paesi dello sviluppo; attraverso le innovazioni pedagogiche attuate nei paesi in via di sviluppo, con processi di alfabetizzazione, ma anche con pratiche pedagogiche originali che hanno avuto larga risonanza anche in Europa e negli USA (come è avvenuto per Gandhi e la sua pedagogia della non-violenza); attraverso le campagne di educazione degli adulti, applicando modelli di coscientizzazione, come hanno fatto Dolci e Capitini in Italia o Freire in America latina (ma in anni successivi).

Da questi diversi versanti è venuta una ridefinizione dei processi educativi (resi più articolati, più presenti in tutte le società), delle finalità pedagogiche (rivolte a formare cittadini, tecnici e individui socialmente più attivi e responsabili, più «coscienti»), delle istituzioni educative (soprattutto la scuola, che ha mostrato i suoi limiti rispetto allo stimolo e alla realizzazione dello sviluppo) e degli ideali formativi (l'uomo produttore, il bianco dominatore, il razionalismo tecnologico). Tutta una serie di certezze pedagogiche sono state rimesse in dubbio, mentre i processi dell'educazione hanno dovuto affrontare situazioni del tutto nuove in aree del globo totalmente diverse per cultura e per organizzazione sociale

rispetto all'Occidente in cui si è maturata – in modo quasi esclusivo – la nostra coscienza pedagogica.

Sul piano dell'antropologia culturale basta pensare all'importanza dei richiami fatti da Claude Lévi-Strauss all'educazione familiare presso popoli primitivi, come i Nambikwara o delle ricerche di Margaret Mead (1901-1978) sull'adolescenza a Samoa e sull'infanzia in altre società primitive, per arrivare a sondare, anche in Italia, con Ernesto De Martino o con Luigi Lombardi Satriani, la formazione culturale del popolo, soprattutto nel Sud italiano, ancora satura di magia e di spirito di clan. Accanto a queste indagini sul campo si collocano poi le riflessioni su inculturazione e acculturazione che hanno una precisa valenza educativa, in quanto illuminano i processi di socializzazione delle giovani generazioni e i problemi connessi alla loro formazione culturale.

Lévi-Strauss, già in *Tristi tropici* (1955), aveva presentato le pratiche familiari degli indiani Nambikwara delle zone del Mato Grosso come educativamente assai significative: è il rapporto genitori-figli che si delinea come caratterizzato da una forte componente affettiva, che si manifesta in gesti e comportamenti contrassegnati dalle tenerezze; è il rapporto corporeo che lega i componenti delle famiglie e che si manifesta in carezze e abbracci; tutto ciò tende a produrre soggetti più felici, più giocosi e anche ilari, sebbene costretti a vivere in un ambiente poverissimo e inospitale. Nuovi valori e atteggiamenti relativi all'educazione familiare irrompono attraverso la ricerca antropologica a de-assolutizzare e de-legittimare i nostri pregiudizi etnocentrici di occidentali e di popoli evoluti. E Lévi-Strauss è solo un esempio: tutti gli antropologi nel loro lavoro investono problemi educativi, mettono a nudo pratiche pedagogiche «altre» rispetto alle nostre, elaborano tutto un panorama di «altre» educazioni ricostruendo il tessuto più o meno organico.

Importantissima fu, in questo ambito, la ricerca della Mead su *L'adolescenza in una società primitiva*, svolta a Samoa, dove l'antropologa americana rilevava l'inesistenza di una crisi adolescenziale, dei conflitti e traumi che tale fase della crescita promuove nei giovani occidentali. A Samoa la sessualità è più libera, la comunità giovanile è più rispettata, il passaggio alla condizione adulta è meno problematico, sia per i maschi sia per le femmine. L'educazione «permissiva» in atto a Samoa realizza soggetti meno squilibrati e più armonici, meglio socializzati. La Mead allarga poi le

sue ricerche in Nuova Guinea (dove studia lo stato di abbandono e di atrofia intellettuale in cui si trova l'infanzia, dovuto a una cultura che si nutre di animismo, e il comportamento sessuale maschile e femminile, rilevando come esso non sia innato bensì indotto dalla cultura e dall'educazione). Le conclusioni di decostruzione di pregiudizi educativi occidentali e di relativismo culturale che emergono dal lavoro della Mead sono ben rappresentative del contributo dell'antropologia culturale all'educazione che intorno al principio della socializzazione ha prodotto assai importanti approfondimenti i quali mettono a nudo i più elementari processi di formazione umana. Come ricordava Matilde Callari Galli: «è proprio l'antropologia a porsi come studio dell'eredità sociale, per cui i prodotti storici si trasferiscono da una generazione all'altra» e ad assumere un ruolo cruciale nella comprensione dei processi educativi.

Altrettanto significative sono anche le ricerche sulla cultura dei ceti subalterni, nella stessa Europa e anche in Italia. Ceti che mantengono legami assai stretti con culture pre-moderne, magico-religiose e connesse al controllo della natura e degli eventi attraverso pratiche non-razionali. De Martino in *Il mondo magico* o in *Sud e magia* ha posto in luce questo legame tra culture popolari e mentalità arcaica, rilevando anche come tale mentalità «educhi» ancora oggi l'uomo del Sud (soprattutto) o delle aree agro-pastorali attraverso canali sociali non istituzionalizzati ma potentissimi, investendo il rapporto con la natura, con la società, col potere. All'interno di questa cultura più arcaicizzante si producono anche forme di maggiore libertà, – relative, ad esempio, alla vita sessuale, soprattutto maschile – come ha rilevato Lombardi Satriani in una sua ricerca in Calabria.

In relazione allo sviluppo delle società del Terzo mondo, invece, due processi si sono intrecciati nel corso del secolo: quello coloniale e quello della de-colonizzazione. I paesi europei hanno svolto un ruolo educativo in molte aree dell'Asia e dell'Africa, in parte (ma solo in parte) in America latina: hanno imposto la loro cultura e la loro lingua alle popolazioni locali, hanno alimentato la formazione di borghesie (soprattutto a livello ideologico) attraverso le scuole di tipo europeo, hanno promosso campagne di alfabetizzazione. E attraverso questi interventi hanno risvegliato anche le culture locali, i modelli formativi alternativi a quelli europei e l'organizzazione di un «altro» orizzonte educativo e pedagogico,

radicalmente immerso nella cultura autoctona della colonia, come è avvenuto esemplarmente in India con le lotte di liberazione dal dominio inglese e con le teorie etico-politiche-pedagogiche del Mahatma (grande anima) Gandhi (1869-1948) che ha teorizzato un'educazione non-violenta, aperta ai valori della tolleranza e del dialogo, ispirata ai principi della fraternità universale e della comunione stretta con la natura, che postula il rispetto di tutti i viventi. Siamo davanti a un modello educativo ed etico-politico che ha suscitato seguaci e ammirazione in Occidente (negli USA, in Europa, presso gruppi e cenacoli di educazione alla pace e alla non-violenza) e che si nutre dei valori delle culture indiane, dall'induismo e il suo rispetto per la natura al buddhismo e il suo carattere non-violento.

Con l'avvio della decolonizzazione (dopo la seconda guerra mondiale) si è attuato un processo di più radicale alfabetizzazione delle masse nei paesi ex-coloniali, per rendere possibile anche una loro organizzazione democratica. Si sono fatte campagne che hanno portato gli strumenti elementari del sapere anche ai ceti più diseredati o nelle zone più impervie e inaccessibili, diffondendo molte energie e ottenendo, però, risultati abbastanza modesti. Si pensi alla Cina o all'India, ma anche a Cuba o ai paesi del Maghreb, dove tale impegno è stato organico e protratto e dove i risultati sono stati migliori, rispetto ai paesi dell'Africa nera o del Centroamerica. Comunque si è prodotta una scolarizzazione di massa, elemento necessario ma non sufficiente per attuare il decollo economico in un paese in via di sviluppo. Al tempo stesso, però, si è avviata anche una riflessione più radicale sulla scuola e sulla sua funzione (conservatrice, discriminatrice, non democratica) che si è espressa nella posizione della de-scolarizzazione della società e nel rilancio di vie alternative all'apprendimento culturale, attraverso un lavoro di comunità, attivato dal basso ed estraneo del tutto a ogni istituzionalizzazione realizzata in simbiosi col potere (ma su questi aspetti ritorneremo nel prossimo capitolo).

Attraverso questa internazionalizzazione e questo pluralismo dei modelli educativi e pedagogici prende corpo anche un nuovo versante della ricerca pedagogica: l'educazione comparata, che viene a confrontare i diversi sistemi educativi e scolastici, i diversi modelli pedagogici e i vari ideali formativi attraverso un'analisi sistematica, storicizzante e

contestualizzante, che esclude ogni etnocentrismo pregiudiziale e, anzi, favorisce un ripensamento più aperto e più mobile delle pedagogie. Se una pedagogia comparata era nata in Francia con Marc-Antoine Jullien (1775-1848) che pubblicò nel 1817 un volume ad essa dedicato e si era sviluppata attraverso i «viaggi pedagogici» intrapresi da molti educatori e teorici dell'educazione attraverso l'Europa (da Cousin a Horace Mann, ad Arnold, a Tolstoj), poi si era affermata nei Centri nazionali di raccolta e di informazione pedagogica, è stato nel XX secolo che si è affermata nella sua piena maturità; il che ha significato non solo la crescita di studi o di organizzazioni di ricerca (fino all'UNESCO e all'OCSE), bensì anche lo sviluppo metodologico della disciplina, per cui la comparazione si è fatta sempre più ricca e più articolata (e non solo in senso quantitativo) e il suo uso sempre più importante (per pianificare l'educazione, per garantirne l'efficacia in condizioni analoghe o diverse tra loro, nei vari paesi).

L'altro fronte centrale nell'educazione extraeuropea è l'attenzione che essa ha rivolto all'educazione degli adulti, coinvolgendoli in quel processo di alfabetizzazione a cui abbiamo fatto cenno di sopra. Sia nel Terzo mondo, sia nelle aree arretrate delle zone sviluppate, si è intervenuti a coinvolgere gli adulti in un processo di presa di coscienza culturale, che li allontanasse dal folklore e li avvicinasse a modelli culturali più critici, più razionali e scientifici. In genere – come ha fatto Dolci presso i contadini di Sicilia o come ha fatto Capitini un po' in tutta Italia, oppure Freire in Sudamerica – si sono coinvolti gli adulti in discussioni comuni, partendo da problemi locali e soffermandosi a chiarire concetti e parole, in modo da far emergere una presa di coscienza dei problemi che ha superato sia l'individualismo sia il localismo. Comunque anche l'associazionismo (di partito, religioso o ricreativo) o la sindacalizzazione hanno svolto un ruolo analogo di promozione culturale, quindi di formazione di larghe masse di cittadini, attivando processi nuovi di educazione, calati nella società, attivi in forma permanente e capaci spesso – più di apprendimenti formali e istituzionalizzati – di emancipare il soggetto dal folklore e di avviarlo verso una concezione scientifica e storico-critica del mondo, anche (e soprattutto) di quello sociale. Proprio il carattere più informale dell'educazione degli adulti ne valorizza (e potenzia) l'efficacia, come ricordava Lengrand: «L'educazione degli adulti ignora la valutazione, le suddivisioni, i castighi e le lodi, tutto questo bagaglio di un'altra epoca che

la nostra organizzazione scolastica trascina ancora con sé come un'ingombrante eredità. L'azione educativa vi appare in tutta la sua verità come un processo di scambio e di dialogo, in cui ciascuno interviene e contribuisce in funzione di ciò che è, delle sue specifiche acquisizioni e capacità, e non in funzione di modelli imposti».

Nel XX secolo la pedagogia e l'educazione si arricchiscono di nuovi modelli e di nuovi orizzonti; cresce la capacità di rileggere criticamente i modelli eurocentrici, attraverso la comparazione con modelli «altri»; larghissime masse di uomini e donne esclusi da sempre dalla cultura sono entrati in contatto con l'alfabeto, con la conoscenza organizzata, con le procedure di analisi e di argomentazione razionale superando il legame esclusivo e coatto col folklore (lasciandosi alle spalle così una conoscenza acritica, incapace di distacco e di autonomia) nella quale si trovavano a vivere; e non solo la scuola ma anche altre vie informali di educazione (in particolare in riferimento agli adulti) hanno reso possibile e incrementato questo distacco. Ed è stato soprattutto dai paesi extraeuropei (o, almeno, partendo da essi) che si è sviluppato tutto questo assai complesso e profondamente innovatore movimento di idee e di prassi educative, rinnovando così le teorizzazioni e le strategie educative dell'Occidente sviluppato, come è avvenuto nella seconda metà del secolo.

IV. Il secondo Novecento: scienze dell'educazione e impegno planetario della pedagogia

1. *Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione: un problema aperto*

Nel corso della seconda metà del Novecento si è compiuta definitivamente e si è imposta a livello mondiale una radicale trasformazione della pedagogia, che ne ha ridefinita l'identità, rinnovati i confini e spostato il baricentro epistemologico. Dalla pedagogia si è passati alla scienza dell'educazione; da un sapere unitario e «chiuso» si è passati a un sapere plurale e aperto; dal primato della filosofia si è passati a quello delle scienze. Si è trattato di una rivoluzione nel sapere educativo che si è affermata celermente e che si è posta come un «punto di non ritorno» dell'evoluzione della pedagogia: come un traguardo ormai raggiunto e che non può essere rimesso in discussione. Arnould Clausse ci ha ricordato che questo passaggio è avvenuto per ragioni non solo epistemologiche, connesse alle trasformazioni dei saperi, bensì anche e soprattutto storico-sociali: con l'avvento di una società sempre più dinamica e più aperta che reclama la formazione di uomini sensibilmente nuovi rispetto al passato; uomini-tecnici e uomini-aperti capaci di far fronte alle innovazioni sociali, culturali e tecniche. Per realizzare la formazione di questi uomini è necessario un nuovo sapere pedagogico, più sperimentale, più empirico, più problematico e aperto alla propria evoluzione. Tale sapere è contrassegnato dal passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione.

Ma come si definisce questo passaggio? 1) Come il declino della pedagogia, quale sapere unitario dell'educazione. 2) Come l'affermazione di molte discipline ausiliarie/costitutive del sapere pedagogico-educativo: dalla psicologia alla sociologia, fino poi alle specializzazioni più tecniche e settoriali, dalla docimologia alle tecnologie educative. 3) Come l'esercizio di un controllo riflessivo su questa molteplicità di saperi, affidato – in

genere – a una filosofia che svolge un ruolo politico-culturale-antropologico (di scelta dei fini e di elaborazione di modelli storici) come pure un altro ruolo di tipo più nettamente epistemologico (di analisi del discorso pedagogico, di elaborazione di modelli di sapere, a stretto contatto con le epistemologie generali o speciali, relative in particolare alle scienze umane).

La pedagogia è entrata in crisi come sapere unitario allorché si è fatta sempre più tributaria di saperi specializzati assunti come «scienze ausiliarie» ma che, in realtà, ne hanno ridescritto l'identità interna, frazionandola e disseminandola in vari settori. Quello che scompare è quel sapere ora filosofico ora scientifico, che aggrega in modo o pragmatico o normativo i diversi contributi (scientifici e/o filosofici) coordinandoli in modo teoreticamente coerente: quel sapere rivolto ai problemi dell'educare che prendeva il nome di pedagogia. Tale sapere scompare come unico referente dell'educazione e dei suoi problemi, ma non viene cancellato; esso – più semplicemente – si sposta sul terreno della riflessione epistemologica e storica intorno a tali problemi e si pone ormai dopo/oltre le scienze dell'educazione, ridefinendosi come filosofia dell'educazione. Questo, però, è ormai *un* settore (e uno solo) – anche se fondamentale, forse il più fondamentale – del sapere pedagogico e non può gareggiare con o invadere il terreno delle scienze dell'educazione: ha un *suo* ambito, *suoi* metodi e *suoi* scopi. Così la pedagogia si è oggi trascritta in buona parte nelle scienze dell'educazione e solo partendo da esse si può affrontare la problematica educativa, anche se, come ricordava Visalberghi, «è ben legittimo parlare ancora di pedagogia, per indicare l'approccio più generale e progettualmente impegnato ai problemi educativi», quello legato alla filosofia dell'educazione e alle sue scelte – razionalmente motivate – epistemiche e valoriali (etico-socio-politiche).

Quanto alle scienze che vengono a comporre il ventaglio delle scienze dell'educazione o l'enciclopedia pedagogica (come è stata detta), rientrano in esse tutti quei saperi specializzati e autonomamente costituiti di cui è necessario tener conto per affrontare la complessità dei fenomeni educativi, che riguardano soggetti agenti in una società, immersi in una tradizione, che crescono e si sviluppano, che devono apprendere tecniche, che si collocano in istituzioni formative, le quali hanno una storia, etc.; fenomeni che quindi devono essere letti attraverso molteplici discipline che vanno

dal «settore psicologico» a quello «sociologico» a quello «metodologico-didattico», a quello «dei contenuti» (disciplinari, legati ai saperi da apprendere) come indica ancora Visalberghi; e ogni settore è animato da una molteplicità di saperi specializzati (in psicologia, ad esempio, si va dalla psicologia generale a quella sociale, a quella evolutiva e dell'apprendimento, alla psicologia differenziale, alla psicometria). Ogni indicazione di enciclopedia, va ricordato, è sempre – pertanto – incompleta (poiché i saperi dell'educazione sono, oggi, in continua crescita) e tende a dare un'immagine rigida e statica della loro divisione/articolazione, mentre, in realtà, sono saperi che si aggregano all'interno di una problematica vissuta, dinamica e aperta, per cui i loro rapporti sono estremamente fluidi e interattivi, non sottoponibili a griglie definite a priori, come sottolineava di recente Bertolini. Quello che va ricordato è che il sapere pedagogico si è pluralizzato, si è articolato al proprio interno dando vita ad una serie di competenze settoriali che hanno dissolto la figura del pedagogista (come esperto dell'educazione e dei suoi problemi in generale) che spesso l'hanno trascritta in quella del tecnico, ma che – al tempo stesso – hanno reso tematizzabili e risolubili problemi costantemente aperti nell'educazione (e presenti in essa come «rompicapo», come antinomie ricorrenti e insolubili, come quella tra autorità e libertà, che viene dissolta alla luce di una scienza empirica dell'educazione che si edifica, in relazione a problemi specifici – l'apprendimento di una lingua oppure la formazione della coscienza civile in una società democratica –, attraverso l'apporto e soltanto attraverso l'apporto delle diverse scienze dell'educazione necessarie per illuminare quel problema, coordinandolo però anche alle opzioni generali che guidano la ricerca pedagogico-educativa, sia epistemiche che valoriali).

Ciò che muta – e profondamente – è l'immagine del sapere pedagogico: questo viene configurandosi – come è stato detto – quale un sapere *ipercomplesso*, costituito di molti elementi, da sottoporre a un coordinamento riflessivo e capace di sviluppare anche una radicale autoriflessione, che ne controlli statuti e finalità. L'ipercomplessità è data dal pluralismo dei settori che lo compongono, dal dinamismo dei loro rapporti, dal metacontrollo che deve essere attivato su quel discorso plurale e dinamico. Da qui, anche, la centralità della riflessione filosofica che come epistemologia (= rigorizzazione logico-scientifica e filosofica del discorso) e

come axiologia (= scelta di valori-guida per l'elaborazione pedagogica ed educativa) si dispone quale frontiera imprescindibile di ogni esercizio o comprensione del discorso pedagogico nella sua interezza. Alla filosofia dell'educazione viene affidato il compito di regolatore/animatore di tale discorso, ma niente affatto né un ruolo unico né uno sostitutivo dei saperi empirici che devono illuminare i problemi educativi e indicare soluzioni, corsi di azioni per superarli, appunto, come problemi, almeno qui e ora (poiché là e domani essi possono sempre ripresentarsi sotto nuove forme, con varianti più o meno accentuate).

Questo passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione è stato un passaggio senza ritorno? Sì, decisamente senza ritorno. Oggi è impossibile pensare i problemi educativi nella forma tradizionale, legata a un sapere pragmatico e normativo insieme, prevalentemente o esclusivamente filosofico, alla Herbart o alla Gentile (tanto meno): essi vanno pensati nei saperi empirici, nelle scienze dell'educazione, per cogliere la specificità e la varietà dei problemi e per sottoporli a procedure di analisi e di intervento che permettano soluzioni verificabili, ispirate a una logica della sperimentazione e del controllo scientifico, facendo uscire l'intervento pedagogico dalla condizione dei buoni propositi e delle azioni connesse a criteri esclusivamente pragmatici.

Purtuttavia tale passaggio ha attivato resistenze e critiche, talvolta anche assai radicali e significative. Da parte delle pedagogie più tradizionali si è contestata la riduzione di tale sapere a un fascio di scienze, che ne trascurano l'aspetto normativo e lasciano in ombra la sua unità teorica. Sono state soprattutto le pedagogie metafisiche a rifiutare tale risoluzione, in nome della vocazione filosofica di tale sapere, interpretata in senso essenzialistico, come definizione di finalità e procedure universali e definitive. Da un altro versante teoretico della pedagogia (quello legato alla lettura del pedagogico attraverso strumenti filosofico-critici) si è posto in luce il dogmatismo implicato in questo processo di ridefinizione scientifica della pedagogia, la perdita del suo senso unitario e la necessità di riattivarlo attraverso un'opera di riflessione, appunto critica, sui risultati delle scienze dell'educazione e sui rapporti che esse stabiliscono tra loro e con la pedagogia in generale, che non viene affatto riassorbita dall'universo di tali scienze, bensì ricostruita a un livello più sofisticato di rilettura dei loro risultati. Infine si sono smascherati i miti implicati in questo passaggio: il

riduzionismo (secondo il quale la complessità del pedagogico può essere sezionata e semplificata attraverso analisi empiriche e scientifiche) o il privilegiamento dell'empirico (mentre fare pedagogia significa lavorare a livello critico, di interpretazione dell'esperienza e di decostruzione dei concetti, oltre che intervenire con procedure empirico-costruttive) o l'idea, già ricordata, di costruire una enciclopedia dei saperi pedagogici (che è in sé irreale e risolta sempre solo in modo storico). Sono miti che pesano sul lavoro delle scienze dell'educazione, che lo condizionano, sottraendolo a un'analisi più radicale delle proprie strutture, che vengono – infatti – assunte come dati e non vengono invece criticamente rivisitate.

Pur con questi limiti, pur con queste censure, il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione (e alla ricostruzione in chiave metodologica e critica della filosofia dell'educazione, si dovrebbe aggiungere) è stato veramente l'*evento epocale* della pedagogia contemporanea, che ne ha mutato l'identità e la portata, che ne ha caratterizzato la crescita e l'autocomprensione come sapere e come prassi. La pedagogia si è fatta «un'altra cosa» rispetto al suo modello passato: si è ridescritta in termini empirici, si è articolata *su* varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla. Tra empirismo (scienza empirica) e tecnologia si è disposta la nuova identità della pedagogia, provocando un ampio riassestamento di tutto il suo fronte teoretico. È nata una pedagogia caratterizzata in modo assai diverso rispetto al passato e che vive ora attraverso il filtro scientifico-tecnico il suo stretto rapporto con la pratica. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida.

È stato, questo, un passaggio largamente riconosciuto dai maggiori pedagogisti contemporanei, che è stato tematizzato – sotto diverse angolature – da studiosi di livello internazionale come Clausse, in *Avviamento alle scienze dell'educazione*, come Mialaret, in *Introduzione alla pedagogia*, come Visalberghi, in *Pedagogia e scienze dell'educazione*, come Brezinka, in *La scienza dell'educazione*. Se Clausse sottolinea le ragioni storiche di questo passaggio (connesse allo sviluppo della società industriale e tecnologica), Mialaret e Visalberghi richiamano la centralità di una filosofia dell'educazione accanto alle scienze, filosofia critica e storicamente

collocata, Brezinka rilancia invece una visione normativa della «scienza dell'educazione»; tutti quanti poi collocano la loro riflessione pedagogico-teorica (o metateorica, come la definisce Brezinka) sul cammino che conduce dalla pedagogia alla scienza dell'educazione (o alle scienze), assumendo questo passaggio come l'effetto cruciale della pedagogia contemporanea. Effetto, però, che è anche il principio di problematicità della pedagogia contemporanea stessa, un problema aperto, che deve restare *criticamente* aperto, cioè passibile di soluzioni diverse e da rivisitare costantemente con acribia e con attenzione e sagacia.

2. *«Guerra fredda» e pedagogia*

La pedagogia, nel secondo Novecento, subisce – accanto a una radicale e sempre più centrale scientificizzazione, attraverso la sua ricostruzione secondo il paradigma delle «scienze dell'educazione» – anche un rilancio dell'ideologia, della sua funzione/connotazione ideologica. È la «guerra fredda» che le impone questo vincolo ideologico, attraverso le sue divisioni in concezioni del mondo contrapposte, attraverso la logica dello schieramento (che attraversa tutta la cultura), attraverso il ruolo di conferma/diffusione di un determinato modello di cultura (e di uomo, di società, etc.) che viene assegnato in modo esplicito alla filosofia. Nella lotta tra civiltà che sosteneva la guerra fredda (e avvertita come lotta mortale, almeno nel corso degli anni Cinquanta) si opponevano l'Ovest e l'Est, la Democrazia e il Socialismo, la libertà e il totalitarismo (oppure l'alienazione e l'emancipazione, secondo il fronte marxista), il Capitalismo e l'Economia di piano; si opponevano il Vero e il Falso, il Bene e il Male, secondo un dualismo testimone di un'ideologia elementare e propagandistica. In realtà i due universi ideologici erano ben diversi da come si descrivevano, con contraddizioni molto più vistose, con limiti molto più netti. Purtuttavia, per almeno un quindicennio e oltre dalla fine della guerra la logica del Muro (con riferimento al muro eretto a Berlino tra i due settori Ovest ed Est della città, per impedire ogni comunicazione e ogni possibilità di fuga, nel 1962) ha governato la politica, la vita sociale, ma anche quella culturale del mondo attuale.

La «guerra fredda», impostasi con la nascita dei blocchi (tra il 1948 e il 1980) «ha condizionato tutti», come ci ricorda Fontaine: «Ha plasmato le

nostre convinzioni e le nostre abitudini, il modo di vivere a San Francisco, a Pechino, all'Avana e a Leopoldville; ha spaccato in due nazioni e città, distrutto e fatto nascere nazioni, fatto portare le armi a decine di milioni di uomini, ne ha uccisi alcune centinaia di migliaia, colmato le prigioni, suscitato entusiasmi, sofferenze e paure e, come ogni grande esperienza, il meglio e il peggio». La pedagogia come la filosofia, come – perfino – la scienza, si è in quegli anni schierata, si è fatta interprete delle due concezioni del mondo o delle due civiltà o delle due ideologie che si contrapponevano radicalmente. Ad Ovest la pedagogia è stata coinvolta nella difesa dei principi della democrazia liberale e dell'organizzazione capitalistica (cioè della proprietà privata, del mercato, della concorrenza, della libertà d'impresa), dell'autonomia dell'individuo e della libertà di popoli, ceti, gruppi, minoranze (anche se poi – in realtà – molti di questi principi venivano calpestati in Occidente) e si è posta, negli USA come in Europa, in Germania o in Italia, soprattutto, al servizio di questi principi di educazione liberal-democratica. All'Est si è elaborata una pedagogia di Stato, fissata a partire dai classici del marxismo, spesso rigidamente dogmatica, anche se poi – nell'agire e nelle istituzioni – sottoposta a molte correzioni e a sensibili trasformazioni. Purtuttavia i due modelli ideologici di pedagogia hanno avuto, in realtà, una storia parallela. Quella occidentale coincide soprattutto con la storia dell'attivismo e della ricezione europea della pedagogia americana, e in particolare di quella deweyana, come pure col rilancio di pedagogie metafisiche e religiose, espresse in particolare dal fronte cattolico. È la pedagogia che si richiama a Dewey, a Kilpatrick, a Washburne, come pure a Claparède o a Cousinet in Europa, ma anche a Maritain o a Mounier sul fronte cattolico, assumendo ora un volto laico-progressista ora uno più integralista o più democratico in area cattolica. Quella orientale o comunista si colloca dentro la storia del marxismo pedagogico, anche se pur tra molte difficoltà lo viene rielaborando in relazione a condizioni storiche nuove (nel Terzo mondo; nei socialismi reali ormai marcati dal dissenso degli intellettuali; in società di confine tra Ovest ed Est, come l'Italia).

Proprio il caso-Italia può essere assunto come il più significativo per analizzare la forza degli schieramenti, le argomentazioni contrapposte e il pluralismo conflittuale di modelli educativi (formativi e istituzionali) a cui dà luogo la «guerra fredda». L'Italia fu un vero e proprio paese di frontiera:

retta da governi filo-occidentali e schierati a fianco degli USA, inserita in uno sviluppo economico neocapitalistico e riorganizzata politicamente secondo un modello democratico (seppure bloccato, senza ricambio tra governo e opposizioni), caratterizzata da un'ampia e attiva presenza del partito comunista, guidata spiritualmente dalla Chiesa cattolica, che esprimeva il partito-chiave del governo (la Democrazia cristiana). In queste condizioni di pluralismo ideologico e di conflitto culturale, la pedagogia venne delineandosi su tre fronti che molto a lungo hanno continuato ad opporsi e a combattersi. Al potere c'è stato il fronte cattolico, che ha governato la scuola ed ha espresso la pedagogia ufficiale, ispirandosi ai principi dello spiritualismo e del personalismo e reclamando una pedagogia filosofica di impianto metafisico. Più chiuso e integralista negli anni Cinquanta, si è aperto poi – col Concilio Vaticano II – a esperienze più dialogiche e perfino al dissenso, esprimendo figure di educatori quali don Milani e padre Ernesto Balducci. Nel contempo ha dato vita a organizzazioni di ricerca pedagogica, come Scholé a Brescia, a collane editoriali, a voci assai significative, come Luigi Stefanini, come Aldo Agazzi, come Giuseppe Flores d'Arcais. In aperta opposizione al fronte cattolico, ma legato all'ideologia liberal-democratica occidentale, si è collocata la pedagogia laico-progressista, che si è venuta elaborando attraverso il ripensamento di Dewey e il suo modello di educazione democratica, con gli interventi di Ernesto Codignola, di Lamberto Borghi, di Aldo Visalberghi, di Raffaele Laporta e con l'impegno della rivista «Scuola e città» e della casa editrice La Nuova Italia. I laico-progressisti attivi un po' in tutta Italia, ma che hanno avuto il loro centro ideale a Firenze, hanno delineato una pedagogia attivistica, attenta agli apporti delle scienze, come pure all'impegno politico e alla trasformazione della scuola e della didattica, con l'obiettivo di avviare già il bambino a costruirsi come personalità democratica, capace di comunicare con gli altri, di collaborare, di impegnarsi in un progetto comune, come pure di emanciparsi da pregiudizi e da comportamenti irrazionali attraverso lo studio delle scienze e l'esercizio (sia pure elementare) del lavoro scientifico. Infine c'è stato il fronte marxista: legato al Pci, con una sua rivista («Riforma della scuola»), con i suoi teorici e i suoi pratici (da Manacorda a Broccoli, da Lucio Lombardo Radice a Dina Bertoni Jovine, a Bruno Ciari, etc.), che ha prodotto sia una critica – spesso acuta – degli altri fronti, sia una difesa della

specificità marxista dell'educazione (connessa al lavoro, all'emancipazione, all'unità di cultura umanistica e scientifica, a uno stretto e più dialettico rapporto tra scuola e società, in modo che alla trasformazione sociale venga assegnata la priorità su quella data – da laici e da cattolici – alla scuola). L'Italia è stata – forse – la fucina più netta delle pedagogie della «guerra fredda» ed ha continuato a lungo, forse troppo a lungo, ad alimentare un dibattito pedagogico caratterizzato da sensibili contrasti ideologici, e non ne è ancora del tutto immune. Si sono così alimentate pedagogie di schieramento, contrassegnate in senso prioritariamente politico (prima che scientifico o filosofico), ma certamente potenti, capaci di aggregare consenso, di delineare modelli socialmente attivi, di fissare itinerari formativi coerenti e forti. Il ruolo (tanto teorico-pedagogico quanto pratico-educativo) che tali pedagogie hanno giocato è tale che ha operato in profondità, illuminando e promuovendo scelte scolastiche, prassi d'insegnamento, modelli di formazione culturale e sociale, lasciando un segno profondo nella pedagogia attuale.

Se il panorama del fronte laico, a livello internazionale, si sviluppa attraverso l'insegnamento deweyano e le esperienze dell'attivismo (su cui ci siamo già soffermati nel capitolo precedente) e le innovazioni dello «strutturalismo» e del «cognitivismo» pedagogici (su cui ci soffermeremo nel prossimo paragrafo); se l'orizzonte del fronte cattolico è quello già delineato, con qualche anticipo, nel precedente capitolo, teso tra integralismo e dialogo/dissenso; il fronte marxista manifesta dal secondo dopoguerra in poi alcune sensibili innovazioni che ne contrassegneranno (a livello mondiale) sia l'espansione sia il ripensamento, fino al «crollo» del 1989, che si pone come la chiusura di una lunga e complessa avventura storica, come il superamento di quel socialismo-comunismo che dopo Marx e fino a Lenin e oltre era venuto codificandosi in forma spesso dogmatica e secondo un modello socio-economico bloccato e inefficiente. Con l'89 crolla una storia del marxismo, quello dogmatico, quello realizzato, ma in tal modo tutto il pensiero marxista, anche quello pedagogico, viene coinvolto in una revisione dei propri principi, in una radicale rivisitazione critica dei propri modelli, in ogni ambito (dalla scuola all'educazione sociale, alla teorizzazione pedagogica).

Comunque sia, dopo la seconda guerra mondiale la pedagogia marxista si era venuta trasformando. In URSS, con l'avvento dell'era Krusciov

l'aspetto educativo subisce profondi cambiamenti. Con la riforma del 1958 si crea una scuola obbligatoria di otto anni (e non più di sette) e si tende a reintrodurre il lavoro manuale accanto a quello esclusivamente culturale, oltre che ad orientarsi verso una selezione scolastica più equa e democratica. In questo mutamento vanno riconosciuti anche i caratteri di un ritorno verso le stesse «fonti» della pedagogia marxista e verso il fondamentale richiamo marxiano rivolto a ricomporre il lavoro intellettuale con quello manuale. Ma accanto all'esperienza sovietica e dei paesi dell'Est europeo, sono venute maturando altre «vie nazionali» al socialismo che hanno elaborato progetti pedagogici di orientamento marxista tra loro abbastanza diversi rispetto a quello sovietico. La Cina di Mao e la Cuba di Fidel Castro, come pure la politica scolastica (e la riflessione pedagogica) del PCI costituiscono, con quelle dei paesi del «socialismo reale» (pur tra loro non sempre omogenei), le «vie» di elaborazione di alcuni modelli pedagogico-educativi di ispirazione marxista assai differenziati.

Pur nell'ambito delle diverse realtà nazionali i paesi dell'Est europeo, tra il 1945 e il 1949, avviano un processo di riorganizzazione dell'istruzione in senso democratico che mette in atto sia la riqualificazione della scuola di base, sia la sua unificazione. Nel '45 si vara la nuova Legge scolastica in Ungheria, nel '46 in Albania, Germania orientale e Romania, nel '48 in Bulgaria e Cecoslovacchia e nel '49 in Jugoslavia (dopo un avvio nel '45). I caratteri della politica scolastica dei paesi socialisti seguono, nelle grandi linee, le trasformazioni pedagogico-educative della Russia ed infatti, intorno al '57-58, troviamo anche in questi paesi, come in Russia, un richiamo all'unità di scuola e vita, di cultura e lavoro, anche se nel corso degli anni Sessanta e Settanta sono intervenute numerose diversificazioni, che rispecchiano le condizioni nazionali dei vari «socialismi reali». Un caso assai significativo, all'interno dello schieramento dell'Est, è costituito dalla Polonia che si è trovata a dover mediare, anche in campo educativo, la tradizione marxista con i principi dell'etica e della fede cristiana, profondamente sentita e vissuta a livello nazionale. Una figura che ha cercato di interpretare in modo costruttivo questa dicotomia e di rielaborarla alla luce di un «umanesimo socialista» che saldasse il richiamo al momento sociale dell'educazione con quello rivolto alla valorizzazione dell'uomo e del suo impegno etico, è stato Bogdan Suchodolski (1907-

1993), che ha insegnato pedagogia a Varsavia ed ha pubblicato alcuni testi fondamentali di pedagogia marxista: *Fondamenti di pedagogia marxista* (1957), *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza* (1960). Il pedagogista polacco ha parlato di una ricomposizione tra uomo e società attraverso la prospettiva del «progresso» che richiede lo sforzo e l'impegno personale, la formazione di un «uomo nuovo» che sia caratterizzato da una «personalità poliedrica» capace, sul terreno morale, di essere aperto alla «cooperazione». La sua proposta pedagogica, orientandosi verso il futuro e sottolineandone gli aspetti di novità, appare spesso come una «pedagogia dell'utopia» che si richiama, anche all'interno del marxismo contemporaneo, a teorizzazioni illustri e significative (a Bloch, in particolare).

L'esperienza cinese dopo il 1949 fu caratterizzata da un forte slancio di diffusione dell'istruzione e da un accentramento dell'istruzione stessa nelle mani dello Stato (smantellando le scuole private, confessionali e non), ma si mantennero per lungo tempo due tipi diversi di scuola secondaria, quella «generale» e quella «specializzata» (professionale e tecnica). Dopo il '56 si avviò un confronto con le diverse posizioni pedagogiche, come pure una battaglia intensa contro l'analfabetismo e un progetto di estensione dell'istruzione obbligatoria. Nel 1966 Mao Ze-dong lanciava la nuova direttiva che dette l'avvio alla «rivoluzione culturale» cinese. Secondo Mao «tutto il paese deve trasformarsi in una scuola», gli studenti devono rompere gli steccati che separano cultura, lavoro e politica e devono immergersi in una lotta ideologica contro le concezioni borghesi che riemergono, fatalmente, all'interno di una società che non abbia ricomposto armonicamente lavoro intellettuale e lavoro manuale. In conseguenza di questi orientamenti molti «intellettuali» furono inviati a lavorare i campi nelle comuni agricole ed il lavoro culturale, specialmente all'interno delle università, non fu più separato dal lavoro ideologico, creando una politicizzazione, spesso di carattere propagandistico, dei vari contenuti culturali. Si creò così il movimento delle «Guardie rosse» che, ispirandosi alle «massime» di Mao raccolte in un «libretto rosso» e intervenendo attraverso «spedizioni» e giornali murali (*tazebao*), avviò una serie di manifestazioni contro la cultura ufficiale e tradizionale, arrivando perfino a forme di vera e propria «iconoclastia», specialmente verso la tradizione religiosa confuciana. La rivoluzione culturale cinese realizzò così un modello di «rivoluzione in atto» che, sul versante educativo, operava

una critica serrata del vecchio sistema didattico ed affermava un'educazione di tipo «proletario», fondata prioritariamente sul lavoro. Dopo il 1969 e poi dopo la morte di Mao (1976) l'esperienza della «rivoluzione culturale» è stata drasticamente accantonata e il suo patrimonio «ideale» disperso, in nome di un ritorno all'efficienza e all'ordine anche in materia educativa.

Anche la rivoluzione cubana (1959) ha sviluppato un orientamento educativo, strettamente collegato sia alle condizioni profondamente arretrate dal punto di vista economico e sociale dell'isola, sia ai principi fondamentali della teoria marxista. Da un lato, così, si è lanciata una campagna di alfabetizzazione che risanasse le condizioni di povertà, anche culturale, dei contadini cresciuti e vissuti in clima coloniale ed avviasse una prima emancipazione delle classi rurali. Il metodo usato partiva dalla lettura di un testo che veniva scomposto in sillabe, apprendendo simultaneamente la scrittura e la lettura. Si è anche, al tempo stesso, avviata una campagna per l'educazione degli adulti che si serviva di *slogan* persuasivi, quali «ogni operaio uno studente» o «studiare di più per servire meglio la nostra patria socialista». Dall'altro lato, la pedagogia cubana ha riaffermato i principi fondamentali della pedagogia marxista, quali la valorizzazione del lavoro produttivo, la «formazione dell'uomo nuovo» e la diffusione «universale» della cultura superiore. Anche a Cuba fu forte la tensione di «rivoluzione culturale» che investì profondamente la stessa scuola e le dette un volto scarsamente «dogmatico», ma anche un aspetto troppo esclusivamente ideologico ed una assai relativa efficienza culturale e scientifica.

In Europa un'esperienza pedagogica di ormai ampia tradizione e di notevolissimo interesse è quella legata alle riflessioni teoriche e pratiche di intellettuali e militanti del Partito comunista italiano. Già dal 1921 il Pcd'I si venne occupando, saltuariamente, di problemi educativi, specialmente nelle sue riviste, quali «L'ordine nuovo» e «Lo stato operaio» (che uscì dopo il 1926 a Parigi). Ma è stato soprattutto dopo il 1945 che le posizioni educative del PCI si sono fatte più mature e organiche, prevalentemente attraverso l'assimilazione della lezione gramsciana. Gramsci (come abbiamo visto), nei suoi «scritti del carcere», aveva affrontato in vari punti anche il problema pedagogico, portando avanti due obiettivi ben precisi e abbastanza organicamente svolti: la critica della tradizione scolastica italiana (che Gramsci sviluppa in una critica alla Riforma Gentile, considerata culturalmente arretrata e socialmente reazionaria) e la proposta di un

«nuovo principio educativo» (riconosciuto nella ricomposizione dell'attività intellettuale e di quella manuale attraverso il lavoro, secondo i richiami già elaborati da Marx e da Lenin). Contemporaneamente aveva avanzato la proposta di una «scuola media unica» senza latino, obbligatoria per tutti fino ai 14 anni, e organizzata secondo un metodo didattico che non facesse centro sullo «spontaneismo» del fanciullo, ma sull'«impegno» e lo «sforzo». L'educazione infatti per Gramsci si delinea come un processo non di crescita naturale, ma di «conformazione» alle regole sociali, come un processo di socializzazione, che solo in una società socialista perde i suoi aspetti di alienazione e di autoritarismo ma mai quelli di una imprescindibile «coercizione». L'obiettivo finale di questa educazione è quello di fare di ogni uomo un «intellettuale organico» alla classe operaia, in modo che ogni individuo possa essere ad un tempo «governante» e «governato». Sulla scia della lezione gramsciana il PCI si mosse, negli anni Cinquanta, come poi negli anni Sessanta e Settanta, ad elaborare una organica riforma della scuola (media: la cui «proposta» di riforma fu presentata nel 1959; secondaria superiore: la cui «proposta» fu elaborata nel 1971; poi interventi sulla scuola materna ed elementare come sull'università), rivolta a realizzare una maggiore diffusione della cultura e ad una gestione più democratica della scuola stessa; come pure a fissare l'autonomia e specificità dell'orientamento pedagogico marxista, attraverso una polemica serrata con i rappresentanti dell'«attivismo» prima ed una ricostruzione della tradizione pedagogica da Marx a Gramsci poi, di cui fu interprete, tra gli altri, Mario Alighiero Manacorda (1914-vivente). Attraverso questo lavoro sul terreno teorico e pratico il PCI ha portato avanti un progetto di egemonia anche sul terreno scolastico e pedagogico, che speciamente negli anni Settanta, ed in particolare dopo il 1974-75, ha fatto sentire la propria presenza determinante nella pedagogia italiana. Sempre in Europa una posizione innovatrice nell'ambito della pedagogia marxista si è avuta con alcune pagine di Louis Althusser, che in un saggio (*Ideologia e apparati ideologici di Stato*, del 1970) ha messo in luce il ruolo prevalentemente ideologico della scuola, vista come una cinghia di trasmissione delle concezioni del mondo e della cultura della classe politicamente egemone. Tutta la pedagogia, in questa prospettiva, viene asservita ad interessi di classe e resa ancor più ideologica dal suo ideale, astratto e rivolto ad occultare le «ragioni» politiche dell'educazione, di

«scientificità», di neutralità descrittiva e operativa. Alla pedagogia non resta altro che riconoscere la propria natura, attraverso la critica dell'ideologia, e passare a saldarsi sempre più strettamente, come ha sottolineato un «seguace» italiano di Althusser teorico dell'educazione, Angelo Broccoli (1933-1987), con la «praxis rivoluzionaria», radicalizzando le proprie posizioni.

3. *La pedagogia cognitivistica: primato dell'istruzione e tecnologie educative*

Ha scritto il pedagogista-psicologo americano Jerome S. Bruner che è alla «metà degli anni Cinquanta» che si è costituita la psicologia cognitivistica, attuando così una «rivoluzione di cui non siamo ancora in grado di esplorare i limiti». A tale rivoluzione danno un contributo le opere psicologiche di Bruner stesso, le ricerche linguistiche di Noam Chomsky, le conquiste dell'informatica, mettendo in rilievo le strutture del pensiero e riconoscendo in tali strutture il carattere più proprio della mente umana. Poi, «i semi piantati negli anni Cinquanta germogliarono rapidamente nel decennio successivo» (Gardner), diffondendo i risultati della «scienza cognitiva» anche in altri ambiti, primo fra tutti la pedagogia. Questa disciplina fu spinta a fare i conti col modello attivistico-pragmatistico (ancora dominante negli anni Cinquanta) e ad assumere al centro dei problemi educativi l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, come pure le strutture di una «teoria dell'istruzione». Prese così corpo una nuova concezione della pedagogia, scarsamente attenta ai problemi sociali dell'educazione e molto a quelli dell'apprendimento e dell'istruzione, soprattutto scientifica. Concezione che si è articolata in ricerche psicopedagogiche sull'apprendimento e la costruzione del linguaggio e dei concetti; in ricerche di teoria dell'istruzione che si colloca come mediatrice tra apprendimento e insegnamento, indicando a questo le procedure più generali; in ricerche didattiche, generali e speciali, che hanno prodotto teorie del curricolo, tassonomie degli obiettivi scolastici di apprendimento, analisi strutturali delle diverse didattiche disciplinari, dando così vita a un processo assai complesso che ha mutato radicalmente la concezione della pedagogia negli ultimi decenni, specializzandola in senso scientifico e tecnico (scolastico-istruttivo).

Se i grandi interpreti di questa svolta psicopedagogica sono stati, soprattuto, Piaget, Vygotskij e Bruner, sul terreno della didattica sono stati invece la Conferenza di Woods Hole del 1959 e i «teorici del curricolo», da Schwab a Nicholls, poi l'avvento delle «nuove tecnologie educative» (dalle lavagne luminose al *computer*) ad attuare un rinnovamento radicale e capillare della pedagogia, ridescrivendola in senso scientifico-operativo e sottoponendola a un processo di rielaborazione in chiave tecnica, che è ancora oggi al centro del dibattito pedagogico e della ricerca educativa.

Jean Piaget (1896-1980) è stato il teorico dell'epistemologia genetica (un settore della psicologia che studia le strutture logiche della mente e i processi cognitivi attraverso cui esse maturano, intrecciando epistemologia e psicologia evolutiva) come testimoniano gli studi (su *Introduzione all'epistemologia genetica* (1950), su *Lo strutturalismo* (1968) e su *Le scienze umane* (1970) e la stessa fondazione, nel 1955 a Ginevra, del «Centro internazionale di epistemologia genetica») e uno psicologo dell'età evolutiva, della quale ha studiato le tappe successive di evoluzione e le strutture che ad ognuna di esse corrispondono, come pure la maturazione cognitiva in relazione a specifici concetti scientifici (da quelli di spazio, di tempo, di moto, di forza, a quelli di numero, di causalità, etc., fino a quello morale di regola), in opere assai significative come *Il giudizio morale del bambino*, del 1932, *La genesi del numero nel fanciullo*, del 1941, *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, del 1948, e molte altre ancora. Alla pedagogia in senso proprio ha dedicato scarse riflessioni (come *Psicologia e pedagogia*, del 1969), ma in essa ha influito in profondità attraverso la sua teoria psicologico-evolutiva a base cognitivistica che è divenuta un po' il «fondamento» della nuova pedagogia cognitiva. Secondo Piaget la mente infantile è caratterizzata da un'intelligenza che muove da atteggiamenti animistici e soggettivistici, ma scopre e si adegua – gradatamente – all'oggettività e ad un uso formale sempre più astratto dei concetti logici, regolando il proprio processo di sviluppo attraverso i principi biologici dell'«assimilazione» e dell'«accomodamento», che collegano strettamente la mente infantile all'ambiente. Tale evoluzione regolata è nettamente evidente soprattutto nel linguaggio, in cui andiamo da una prima concezione egocentrica nella infanzia ad una, ormai adulta, di tipo logico-formale. Il pensiero infantile, quindi, si scandisce in quattro fasi (o stadi):

1) la *fase senso-motoria* (da 0 a 3 anni), contrassegnata dal pensiero

egocentrico e dall'indistinzione tra il soggetto e le cose, dall'assenza della causalità e dall'ignoranza del futuro, in cui però attraverso l'azione il bambino comincia a cogliere i primi, elementari rapporti formali tra le cose (smontando e rimontando oggetti, ad esempio);

2) la *fase intuitiva* (3-7 anni) in cui il bambino distingue sé dal mondo (e viceversa), ma dà del mondo spiegazioni animistiche come pure pensa in modo egocentrico, senza riconoscere gli altri;

3) la *fase operatorio-concreta* (7-11 anni), in cui il pensiero interagisce con le cose, supera l'egocentrismo e il linguaggio si dispone al riconoscimento di regole e di rapporti formali tra le cose;

4) la *fase ipotetico-deduttiva* (11-14 anni) in cui il pensiero si fa adulto, fissa il valore del simbolo e diviene astratto, definendo i rapporti formali che regolano l'attività del pensiero stesso (categorie logiche) e lo rendono capace di elaborare ipotesi e di procedere per via deduttiva.

La pedagogia deve ricostruirsi intorno a questi principi psicologici, ma deve anche integrarli per operare su di essi e produrre una loro «ottimizzazione» cioè l'uso più ampio e completo possibile in ogni soggetto. La pedagogia ha infatti una sua autonomia rispetto alla psicologia, in quanto è una disciplina operativa, che deve produrre effetti pratici nell'educazione di determinati soggetti. Tale pedagogia, nutrita di spirito sperimentale, si concretizza nella pratica di una scuola attiva (contraria alla scuola tradizionale, di tipo passivo) che deve mirare a far apprendere a tutti i bambini «un metodo che servirà loro per tutta la vita», nutrendo la loro mente e il loro sviluppo culturale. Purtuttavia, rispetto alla «scuola attiva» classica (pragmatistica e puerocentrica, antintellettualistica), Piaget sottolinea che il suo attivismo assegna una funzione fondamentale all'«insegnamento intellettuale», poiché è ad esso che viene riconosciuto il ruolo trainante nella formazione della mente che è poi l'aspetto più specifico dell'animale-uomo e che è in lui il prodotto più alto dell'evoluzione biologica. In relazione a questi problemi di formazione intellettuale Piaget ha sottolineato anche l'importanza dell'insegnamento delle scienze e le procedure didattiche che devono accompagnare tale insegnamento. Esemplare è il caso della matematica, come è stato da più parti sottolineato. Questa deve partire dalle nozioni meno analitiche, ma più generali e più operatorie (esempio: dagli insiemi). Ciò permette di avviare la presa di coscienza di strutture logiche, relative ai «gruppi» e ai

«reticoli», ma sempre attraverso la concretezza delle operazioni. Anche nell'insegnamento delle scienze (fisiche, biologiche, etc.) si deve tener fermo il ruolo dei concetti-chiave (spazio, tempo, etc.) e permettere una loro assimilazione attraverso una didattica che li ricava e li fissa operativamente. Anche la storia, la lingua, etc., hanno le loro strutture logiche che vanno poste al centro dell'insegnamento, invertendo le procedure della didattica tradizionale: andando dall'esperienza al concetto e non viceversa.

A Piaget, quindi, la pedagogia contemporanea deve una nuova concezione della mente infantile e l'individuazione delle sue strutture cognitive (assai meno o quasi per nulla di quelle affettive), elementi necessari per impostare un'educazione del pensiero che tenga conto, nel lavoro didattico, delle effettive capacità, linguistiche e logiche, del bambino. Forse la mente di cui parla Piaget è una mente troppo epistemologizzata (modellata sul sapere scientifico e su quello soltanto), una mente forse etnocentrica (legata all'infanzia così come si presenta nella cultura occidentale e presso le classi medio-alte, ma postulata come modello universale) e scarsamente socializzata (e poco dipendente dall'*habitat* sociale in cui si sviluppa), ma certamente il suo contributo anche ai problemi della pedagogia è stato decisivo, e decisivo soprattutto per la rivoluzione cognitiva che l'ha contrassegnata negli ultimi decenni. Ha scritto giustamente Fornaca: «Si potrà discutere sull'articolazione e sulla durata degli stadi, sulle caratteristiche dello strutturalismo piagetiano», ma «in ogni caso è acquisito che l'impostazione genetica e le relative correlazioni biologiche, sociali, culturali restano un punto preciso di riferimento anche per le metodologie educative».

Sulla scia di Piaget si collocano anche Vygotskij e Bruner che ne riprendono, criticamente, alcuni principi fondamentali. Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934), psicologo sovietico, influenzato dal pensiero rivoluzionario (dalla ricerca per l'edificazione dell'«uomo nuovo»), ha studiato sia i problemi degli handicappati sia quelli dell'apprendimento scolastico, sottolineando la centralità della creatività e del superamento delle condizioni date dallo sviluppo mentale nel bambino. Già il gioco, sostiene in un suo scritto sull'argomento, stimola l'invenzione e l'immaginazione, oltre che – come aveva sostenuto Piaget – allenare al

rispetto delle regole. E ciò ha un significato nel lavoro scolastico, che deve farsi il più possibile creativo, dare spazio al gioco e all'immaginazione, non fermarsi alle capacità attuali, effettive del bambino, ma stimolare uno «sviluppo potenziale», un allargamento della sua capacità intellettuale anche attraverso l'educazione estetica. Già con queste tesi Vygotskij si allontanava non poco da Piaget (gli stadi di sviluppo non devono essere vincolanti in educazione, ma possono/devono essere superati; la mente infantile è sì logica, ma prima ancora inventiva e immaginativa), ma ben più si allontanerà con la sua opera maggiore *Pensiero e linguaggio*, del 1934. In essa si sostiene che il pensiero verbale (quello studiato in particolare da Piaget) non è innato, ma «è determinato da un processo storico-naturale» e appartiene all'area della psicologia sociale. Nelle strutture del pensiero lo psicologo sovietico individua uno stadio sincretico (legato all'intuizione), uno stadio evidente-situazionale (connesso alla percezione oggettiva) e uno stadio logico-concettuale (legato al pensiero formale); lo sviluppo verso l'acquisizione del pensiero formale non è spontaneo, è culturale e diretto da quella «disciplina formale» di cui l'insegnamento è l'interprete e che favorisce «l'organizzazione dei concetti in un sistema». Vygotskij, quindi, riconosce assai più di Piaget un ruolo attivo all'insegnamento nello sviluppo della mente e reclama un tipo di insegnamento più consapevole di questa sua finalità produttiva di nuove capacità e di «più alti livelli di sviluppo». L'apprendimento viene ad assumere un ruolo più centrale nella riflessione di Vygotskij e la scuola occupa una funzione cruciale nello sviluppo cognitivo del bambino. Ha scritto, ancora significativamente, Fornaca: «Con Vygotskij si aprivano alla pedagogia e alla didattica orizzonti decisamente nuovi, per il ruolo attribuito alle componenti sociali, storiche e culturali, per l'approfondimento dell'incidenza dell'istruzione, per lo studio del rapporto tra linguaggio e pensiero, per la sottolineatura dell'importanza dello sviluppo potenziale e dello stacco dalla realtà, per l'analisi delle attività espressive, artistiche e ludiche e soprattutto della correlazione tra sviluppo psicologico, socializzazione e formazione culturale».

Con Jerome Seymour Bruner (1915-vivente), uno psicopedagogista statunitense professore ad Harvard e attento studioso dei processi cognitivi, influenzato da Piaget come da tutta la psicologia cognitivistica americana (della quale è un esponente di spicco), si ha la traduzione più completa e

più ricca dei principi del cognitivismo nella pedagogia. Partendo proprio dallo studio su *Il pensiero. Strategie e categorie*, del 1956, che sottolineava le strutture operative del pensiero nei processi di categorizzazione (ossia di attribuzione di eventi a determinate classificazioni concettuali), venne elaborando una pedagogia di tipo strutturalistico che trovò espressione – in *Lo sviluppo cognitivo* (1966) e in *Verso una teoria dell'istruzione*, del 1967 – dopo un approfondimento della psicologia cognitiva. In questa opera fissa i caratteri dello sviluppo intellettuale infantile, ricordando che esso implica un complesso apparato simbolico, una interazione tra educatore ed educando, un ruolo primario affidato al linguaggio e una crescente coscienza di strategie alternative. In tale sviluppo un ruolo centrale è assegnato alla rappresentazione che si compie attraverso l'azione, attraverso l'organizzazione visiva (iconica), attraverso il linguaggio (simbolico), ambiti che non si escludono, ma si sviluppano nella crescita in modo da arrivare «a dominarli tutti e tre». Azione, immaginazione e linguaggio simbolico devono essere le tre traiettorie dell'insegnamento nei diversi stadi dello sviluppo infantile. E la scuola deve organizzarsi secondo una «teoria dell'istruzione» che tenga conto della «progressione dell'apprendimento», che si strutturi intorno al principio del «rinforzo» (attraverso procedure capaci di rendere autocorrettivo l'apprendimento), che stimoli la «volontà di apprendere», attraverso la curiosità e la valorizzazione della competenza, nonché attraverso gli scambi reciproci tra i membri attivi nella comunità di apprendimento. Su tali basi deve essere costruito il «programma» e la valutazione della sua assimilazione da parte degli studenti. Attraverso questa «teoria dell'istruzione» che fissa i criteri per la trasmissione della cultura viene riconosciuto un ruolo specifico alla scuola, quello di istruire, che la rende una istituzione autonoma e centrale (nelle società complesse), poiché essa solleva «il fanciullo dal circolo chiuso dell'attività quotidiana» e lo immette in modo consapevole nelle «abilità», nello «stile», nei «valori» di una cultura-civiltà.

Intanto Bruner, già dal 1959, quando aveva organizzato a Woods Hole (Massachusetts) un convegno per rielaborare i programmi di studio nelle scuole secondarie (i cui risultati fissò poi, nel 1961, in un libro celebre *Dopo Dewey. Il principio di apprendimento sulle due culture*), aveva intrapreso una netta polemica contro l'attivismo, anche e specialmente deweyano (ma qui Bruner sbagliava: polemizzava con un «falso» Dewey, attivista puro ed

esplicito pragmatista, che non era mai esistito), accusato di aver posto l'accento più sul fare che sul conoscere, troppo sulla socializzazione e sul nesso scuola-società, mentre alla scuola andava assegnato un ruolo specializzato (di trasmissione culturale e di formazione cognitiva). Inoltre Bruner avviava anche un riesame delle discipline di studio, auspicando un rinnovamento dei *curricula* in senso scientifico e una didattica delle varie scienze di tipo strutturalistico (impegnata a dar rilievo ai concetti-chiave, strutturali, delle diverse discipline, piuttosto che alle nozioni particolari, e capace di render comunicabili le scienze anche a partire già dalla seconda infanzia).

Lo studio della funzione simbolica del linguaggio conduce, però, Bruner a interessarsi anche di forme di conoscenza non scientifiche, come il mito o l'arte, nelle quali è centrale il simbolo, quale immagine condensata e anticipazione di ulteriori conoscenze analitiche. Queste attività hanno un ruolo fondamentale nella cultura, ma anche nel processo cognitivo e nel suo sviluppo, e quindi anche nell'educazione, come sostiene in *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1964).

Negli anni successivi Bruner è rimasto una figura centrale della pedagogia statunitense, influenzandola con i suoi studi, come quello del 1968 su *Il significato dell'educazione*, che suona un po' come un'autocritica, in quanto Bruner si interroga sul valore sociale e politico dell'educazione e se, quindi, essa può fermarsi a una ristrutturazione dei *curricula*. La sua risposta – elaborata sotto la spinta della «contestazione giovanile» americana – è no: l'educazione deve andare più a fondo e affrontare anche i problemi economici e sociali che vengono a condizionarla, come deve rimettere in discussione i propri pregiudizi, a cominciare da quello secondo il quale esiste l'«intelligenza-libera della cultura», mentre essa è sempre socialmente e storicamente condizionata, oppure dal mito di una «cultura della povertà», caro ai contestatori, che è invece una sottocultura e va superata attraverso interventi non solo educativi, ma capaci di introdurre i «poveri» nella cultura che, nel bene e nel male, domina il mondo.

Lo strutturalismo psicopedagogico di Bruner ha prodotto una serie di approfondimenti nell'ambito della pedagogia cognitivistica, sottolineando: 1) il ruolo fondamentale del simbolico e la sua varietà di forme; 2) le implicazioni scolastico-istruttive di queste scoperte cognitive; 3) la necessità di attuare una radicale trasformazione della didattica,

riformulandola, appunto, in termini strutturali; 4) la possibilità di tradurre qualsiasi idea «in modo corretto e utile nelle forme di pensiero proprie del fanciullo di ogni età scolastica». Non che manchino alcuni limiti in questa didattica (quali il prescrittivismo e il normativismo, quali sono stati rilevati dallo stesso Bruner che li pone come i caratteri-chiave della sua «teoria dell'istruzione» oppure il razionalismo della sua visione della mente), ma essi non affievoliscono l'impegno di razionalizzazione dell'insegnamento che tale pensiero ha contribuito a creare nella scuola contemporanea, rilanciandone gli obiettivi istruttivi e cognitivi.

Un ulteriore incremento in senso cognitivistico alla educazione è venuto dalle «teorie del curricolo» e dalle tecnologie educative, come pure dalle ricerche di psicopedagogisti impegnati nell'analisi del lavoro scolastico. Quanto alle teorie del *curriculum*, esse si sono sviluppate soprattutto in area anglosassone, in sintonia con una situazione scolastica che assegna larga autonomia e libertà di programmazione alle varie scuole, alle quali la riflessione pedagogica deve dare orientamenti e consigli su come procedere e perché procedere secondo un determinato modello di organizzazione culturale. Si riflette sul *curriculum* per pianificare l'insegnamento, ma così facendo si vengono fissando criteri per «fare un *curriculum*», come ha fatto (dopo le riflessioni di Dewey nel 1902 in *Il fanciullo e il curricolo* e di Franklin Bobbitt su *Come fare un curricolo*, nel 1924) Ralph W. Tayler nel 1949 in *Principi basilari del curricolo e dell'istruzione* (che insisteva sulle finalità e sulle esperienze che devono realizzarle), poi tutta una serie di autori inglesi e americani che elaborano criteri metacurricolari per costruire *curricula*, quali quelli relativi agli ambiti degli «obiettivi», dei «contenuti», dei «metodi» oppure quelli che vertono sulla «programmazione» (educativa e didattica) e sulla «valutazione» (continua e finale), per arrivare alle ricerche di Joseph J. Schwab su *La struttura della conoscenza e il curricolo* (1964) di chiaro impianto strutturalista, che si orientano a organizzare le conoscenze secondo criteri di ordine, di leggi, di articolazione in discipline che devono agire come fattori di specializzazione e di unificazione dei saperi, al tempo stesso, ma anche secondo criteri di distinzione tra il teorico, il pratico e il produttivo. La discussione sui *curricula* si è fatta ricchissima soprattutto negli anni Settanta-Ottanta, attivando ricerche assai significative anche in paesi, come l'Italia, che sono estranei a questa tradizione di autonomia programmatica nella scuola e

producendo anche qui spinte verso un rinnovamento e una professionalizzazione della coscienza-insegnante e della prassi didattica.

Con le nuove tecnologie educative, attuate dalle ricerche del neocomportamentismo di Skinner e dallo sviluppo della *computer science*, si è venuta delineando una centralità sempre maggiore assegnata alle macchine nei processi di insegnamento e apprendimento (non più supporti, ma protagonisti dell'insegnamento): quali il calcolatore, il televisore, i video-registratori, i *computers*. In tal modo si è trasformato radicalmente il modo di apprendere-insegnare: lo si è reso più impersonale, più controllabile, più microstrutturato, più capace di autocorrezione (attraverso il *feed-back* tipico dei circuiti cibernetici, che è un tornare indietro per modificare il proprio operato e ottenere risultati migliori). Le diverse macchine per insegnare, secondo Skinner, sono pedagogicamente positive perché permettono l'auto-correzione, perché seguono il ritmo naturale dell'apprendimento, perché hanno una sequenza coerente. A questo ambito cognitivistico-didattico di ricerca appartengono anche le indagini di Benjamin S. Bloom (1913-vivente) che in *Tassonomia degli obiettivi educativi* del 1956 metteva a fuoco una «pedagogia degli obiettivi» scolastico-educativi individuati in due aree (conoscitiva e affettiva): nella prima centrali sono conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione; nella seconda ricezione, risposta, valorizzazione, organizzazione, caratterizzazione del valore. Tali ricerche sono state proseguite da J.P. Guildorf e da R.M. Gagné che hanno ulteriormente arricchito l'analisi delle «condizioni dell'apprendimento» allo scopo di permettere una più efficace e comprensiva programmazione didattica. Come pure in questo senso ha operato la metodologia del *mastery Learning* (apprendimento per padronanza) che vuol costruire una didattica individualizzata, «su misura» dell'allievo, registrando i suoi punti di partenza, i suoi itinerari di sviluppo, i suoi punti di arrivo nell'apprendimento. In questo ambito l'insegnante deve intervenire, attivando scelte e promuovendo indirizzi. In tal modo «allievi e insegnanti» sono in grado «di conoscere i livelli di apprendimento raggiunti per potere affrontare con metodologie adeguate le situazioni che presentano maggiori difficoltà» (Fornaca).

Il complesso itinerario compiuto dalla pedagogia cognitivistica e dai suoi «dintorni» ha prodotto un radicale rinnovamento della pedagogia

scolastica, che l'ha resa più razionalizzata e più efficace, ma anche ha spostato l'asse della pedagogia sui processi di apprendimento, qualificandola in senso istruttivo, e assegnandole – in tal modo – un ruolo cruciale nell'ambito delle società industriali avanzate, contrassegnate dalla crescita delle informazioni e dalla diffusione delle tecnologie.

4. *Il '68: critica dell'ideologia, descolarizzazione e pedagogie radicali*

I movimenti del '68, studenteschi, politici, culturali, hanno attivato un processo che è stato, al tempo stesso, una «rivoluzione culturale» e una «rivolta giovanile», le quali hanno investito la società, hanno attraversato le ideologie, hanno sconvolto le istituzioni, ma anche i saperi e, soprattutto, i luoghi dove essi si elaborano e si apprendono (le scuole, le università). Avviatisi nei *campus* universitari americani, poi attecchiti in Europa, in Germania, in Italia e soprattutto in Francia, tali movimenti hanno dato luogo a una fiammata ideologico-culturale ispirata al pensiero delle «tre M» (Marx, Mao, Marcuse), orientata secondo i principi del marxismo rivoluzionario, ma anche secondo ispirazioni anarchiche, richiami troskisti alla «rivoluzione permanente», atteggiamenti di estremismo contrari sia ai riformismi socialdemocratici sia ai comunismi bloccati dei paesi dell'Est. In questa fucina di pensiero rivoluzionario si rilancia il primato del politico e quindi la critica all'ideologia dei saperi e delle istituzioni sociali, per attuare un rinnovamento radicale della società, che si nutra delle tensioni dell'utopia.

L'esempio forse più alto di questa rivoluzione culturale giovanile fu il Maggio francese, cioè le lotte studentesche che furono attivate a Parigi e altrove per ottenere trasformazioni nella scuola/università come pure nella politica. La lotta fu frontale tra giovani e governo, ma si alimentò – da parte dei movimenti studenteschi – di un pensiero creativo e audace, che guardava a una riqualificazione totale della vita sociale. Gli slogan elaborati per la lotta (come «L'immaginazione al potere» o «Siate realisti, chiedete l'impossibile») mettevano bene in luce questa profonda tensione utopica tipica dell'esperienza francese del '68.

Altrove le situazioni furono diverse: negli USA fu soprattutto il sapere accademico ad essere smascherato nel suo celato ideologismo, nella sua non-neutralità, e fu investito da una critica radicale (si pensi a Marcuse, il

grande esponente americanizzato dalla Scuola di Francoforte che col suo *L'uomo a una dimensione*, del 1964, aveva sottoposto a revisione critica il sapere e la vita sociale così come si organizzava nelle società neocapitalistiche), come pure furono le scuole e le università ad essere poste in discussione, nei fini educativi che assumevano e nella cultura che trasmettevano, alimentando anche una controcultura giovanile che dalla poesia alla musica, dalla letteratura alla filosofia si nutriva di suggestioni orientali e di appelli alla comunicazione più autentica tra i soggetti, come indicavano gli *hippies* o «figli dei fiori», legati a una cultura non-violenta ed erotica.

In Germania ci si appellò a una ripresa più creativa del marxismo, antistaliniana, influenzata dalla Scuola di Francoforte e aperta a esperienze più libertarie come quelle di Wilhelm Reich, che guardava a una sintesi di psicoanalisi e marxismo. I testi di Reich come quelli del Sex-pol (movimento che collega psicoanalisi e politica) circolarono un po' in tutta Europa e posero in luce, sulla scia anche del Marcuse di *Eros e civiltà* (1955), una «rivoluzione sessuale» ed erotica come componente del marxismo, riletta fuori dai suoi orizzonti dogmatici e repressivi. Come circolarono anche i testi di Rudi Dutschke il teorico più acuto del '68 tedesco, insieme ad Hans Jürgen Krahl, interpreti di un marxismo capace di riattivare e di ripensare la rivoluzione, attraverso lo sviluppo della coscienza di classe e secondo una prospettiva antiautoritaria.

In Italia il «movimento degli studenti» si innestò in una rivolta sindacale e operaia, investì con una critica frontale il PCI e dette vita a un pulviscolo di gruppi, estremisti e orientati secondo le diverse teorie del marxismo, da Lenin a Trotzkij, a Mao, al «Che» Guevara, etc. Così il movimento si politicizzò e degenerò nell'attivismo di Potere operaio e di Lotta continua, lasciando il campo delle elaborazioni culturali a gruppi di intellettuali, a riviste che rimasero un po' defilate, ma che produssero un lavoro notevole di ri-lettura del ruolo e della identità della cultura, dei vari saperi, fino alla pedagogia. Tale fu il ruolo di «Quaderni piacentini» (rivista che si rinnova profondamente tra il '67 e il '68), di «aut-aut» (che accoglie un'analisi critica del marxismo, rivisitandolo attraverso la prospettiva fenomenologica), de «L'erba voglio» (rivista milanese di azione e riflessione educativa, nutrita dai principi del pensiero antiautoritario e dell'antipsichiatria).

Comunque sia, in tutta Europa, si venne delineando un nuovo modo (teorico-pratico) di affrontare i problemi dell'educazione, di interpretare l'istituzione-scuola (e l'istituzione-famiglia), di elaborare riflessioni pedagogiche e di fissarne il ruolo sociale e politico. Si trattò di un modo radicalmente critico che tendeva a ricondurre gli interventi educativi e le teorizzazioni pedagogiche alla matrice dell'ideologia (intesa, marxianamente, come falso pensiero, guidato da interessi di classe e da intenzioni di egemonia socio-politica, quindi non neutrale – neppure colà dove si definisce scientifico – e che nasconde, vela la realtà, piuttosto che farla conoscere, anche se è una forma di pensiero storicamente necessaria, non eliminabile, in una società divisa in classi). Anzi, la pedagogia e la scuola sono i luoghi – l'uno teorico, l'altro pratico – in cui l'ideologia si riproduce, ovvero si legittima e si programma nella sua espansione o, di fatto, si estende nella coscienza individuale e sociale. Louis Althusser in Francia o Angelo Broccoli in Italia (già ricordati) furono i teorici più espliciti di questo ideologismo della pedagogia e della scuola e attivarono una critica dell'ideologia a base politica (e non più *solo* teorica) per smascherare e rinnovare attraverso l'azione sociale e politica, appunto, l'ideologia pedagogica e il suo ruolo di riproduttore dell'ideologia stessa.

La critica dell'ideologia scolastica e quella dell'ideologia pedagogica furono i temi più significativi del dibattito del '68 intorno all'educazione. E intorno a tali temi si svilupparono ricerche teoriche e storiche, tese a individuare sia la modalità di azione dell'ideologia dentro l'istituzione scolastica, attraverso programmi, libri di testo, cultura e mentalità degli insegnanti, pratiche didattiche generali e speciali (cioè relative alle diverse discipline), sia le forme storiche assunte dall'ideologia nei vari momenti di sviluppo della scuola contemporanea, quali – ad esempio – la tappa tardo-ottocentesca, borghese e nazionalista, o quella dei totalitarismi fascisti/nazisti in Italia e Germania, con le loro pratiche militaristiche, con l'organizzazione scolastica centralizzata e autoritaria, con l'obiettivo di formare individui per cui fosse prioritario «credere, obbedire, combattere». In tal modo si è venuta elaborando una lettura critica della scuola che ne ha colto in modo più articolato il suo ruolo sociale e il suo funzionamento interno, la sua stessa identità ambigua: ora rivolta a «formare coscienze» più libere, più colte, più capaci di emanciparsi dai condizionamenti sociali, ora, invece, a conformare i soggetti a precise regole sociali, a idee e ideali

collettivi, a concezioni del mondo già definite e da assumere come traguardo della formazione individuale.

Anche la pedagogia – come sapere istituzionalizzato e come sapere *tout court* – venne «smontata» nei suoi condizionamenti e nel suo ruolo ideologico. Fu demistificata, fu smascherata nei suoi processi, atteggiamenti e valori autoritari, nel suo collocarsi al servizio della società così-come-è (e quindi come specchio e regolatore dell'ideologia), nel suo configurarsi come scienza tra altre scienze (quelle umane, ausiliarie del suo sapere), tutte quante cariche di ideologia, connesse al loro ruolo sociale – di giustificazione dell'ordine voluto dal potere – e all'epistemologia avalutativa, neutrale, che le guida. La pedagogia è un sapere sempre schierato, ma che *deve* scegliere di schierarsi *per* l'emancipazione, *per* la liberazione dell'uomo, come soggetto-individuo e come genere.

In questo clima di revisione radicale, dei processi educativi e del sapere pedagogico, vennero affermandosi alcuni modelli «alternativi» (come furono detti), che, soprattutto, si orientavano verso principi e valori «altri» rispetto a quelli borghesi e capitalistici, saturi di ideologia conformistico-autoritaria e repressiva. Furono significative soprattutto le pedagogie dell'autogestione in Francia, con Georges Lapassade (1924-vivente), in particolare; o a quelle della descolarizzazione, in America latina e poi in Europa, con Ivan Illich (1922-vivente) e Paulo Freire (1914-vivente); come pure in Italia l'esperienza di «controscuola», rappresentata in modo esemplare da don Lorenzo Milani (1923-1967) e dalla sua «scuola di Barbiana». Furono tutti quanti modelli che intendevano rompere con pratiche scolastico-educative tradizionali, formalistiche, conformistiche e favorire, invece, processi di formazione più aperti e capaci di dar vita a soggetti più creativi, più indipendenti, anche orientati al dissenso. Dietro e oltre queste esperienze si veniva delineando un modo di fare pedagogia di tipo critico-radicale, liberato dalla visione borghese delle scienze e dei processi formativi (ideologica, come abbiamo detto, la prima; conformistici i secondi), ispirato invece al principio/valore della «differenza» (cioè al pluralismo delle scelte pedagogiche e dell'alterità, che deve essere il criterio-guida di ogni vera pedagogia progressista, quindi autonoma come sapere e orientata secondo valori emancipativi nella prassi). Sia in Francia sia in Italia un buon numero di pedagogisti si orientò verso questo modello di pedagogia, richiamandosi ora a Marx ora a Freud e dando vita a una

pedagogia libertaria e critica, antirepressiva e dialettica, capace di emancipare, insieme, tanto l'individuo quanto la società, ispirandosi al marx-freudismo e al pensiero nietzschiano o a miti di rigenerazione evangelico-decadente, come accadde a René Schérer, a Giovanni M. Bertin, a Pier Paolo Pasolini.

Con Lapassade, in un pensiero nutrito di Nietzsche, di Freud e di Heidegger, si demolisce *Il mito dell'adulto* (1963), che ha pesato in modo determinante sulla pedagogia occidentale, contrapponendo, invece, ad esso l'infanzia, come età della «incompiutezza» e come sforzo di «entrare nella vita» in modo autentico e creativo; infanzia che deve essere valorizzata e salvaguardata da una «pedagogia istituzionale» che mette in crisi la prassi pedagogico-scolastica tradizionale e sviluppa l'«autogestione pedagogica» per attuare il rivolgimento educativo che valorizzi e promuova la natura genuina dell'infanzia e venga così a contestare le forme consuete di educazione, liberando gli allievi, gli insegnanti e gli stessi pedagogisti, come sostiene ne *L'autogestione pedagogica* del 1971. La pratica dell'autogestione troverà poi ampio rilievo sia teorico sia applicativo, in Francia o in Italia, sia con M. Lobrot e A. Vasquez o F. Oury, i teorici della «pedagogia istituzionale», sia nel gruppo de «L'erba voglio» a Milano con Elvio Fachinelli.

Con Illich, Freire o Paul Goodman ed Everett Reimer siamo davanti ai teorici della descolarizzazione: bisogna de-scolarizzare la società per sottrarre l'apprendimento e la formazione delle giovani generazioni all'ideologia del potere e riportare tali processi dentro tutta la società, dando vita a una pedagogia e a una inculturazione alternative a quelle attuate dalla scuola, capace di favorire l'indipendenza dei giovani e un migliore allenamento al «senso della scoperta». Distrutta la scuola (*Descolarizzare la società*, del 1971, e *Distruggere la scuola*, del 1972, sono un po' i testi-chiave di Illich), si deve organizzare un apprendimento diffuso in diversi momenti e ambiti della vita sociale, evitando di istituzionalizzarlo e lasciandolo vivere in maniera informale. Il suo vero scopo non è la professionalizzazione dell'individuo (che è solo funzionale al potere e alla «nazione») bensì la formazione umana e sociale di ogni uomo, che lo prepari a vivere in modo «conviviale» con gli altri uomini. Secondo Freire una pedagogia alternativa ha una precisa coscienza politica: è *La pedagogia degli oppressi* (1968), che si pone dalla parte dei poveri, degli ultimi e attiva

processi di apprendimento che vanno ben al di là della semplice alfabetizzazione, per realizzare – invece – una «coscientizzazione»; questa si sviluppa come riconquista del linguaggio, capacità di prendere la parola, analisi dei significati e loro ricollocazione storica e sociale, in modo da produrre l'emancipazione delle coscienze dei ceti più diseredati e da innalzarli ad una partecipazione alla vita civile, anzi a una riappropriazione di questa. Nella pedagogia della descolarizzazione è presente un forte appello politico e profetico; il suo radicalismo è socialmente orientato, è rivolto al riscatto dei gruppi sociali più marginali e si nutre, pertanto, di una forte spinta utopica, oltre che di un impegno rivoluzionario.

Tali caratteri sono in parte presenti anche nell'esperienza di controscuola (e non di descolarizzazione, alla quale è del tutto estraneo e contrario) attuata a Barbiana da don Milani. La *Lettera a una professoressa*, uscita dal lavoro della scuola di don Milani nel 1967, è una netta condanna della scuola borghese, classista, discriminatoria, incapace di superare il divorzio tra cultura e lavoro (e tra ceti sociali orientati a fruire e produrre cultura o a produrre manufatti e forza-lavoro). Contro questa scuola smascherata nei suoi contenuti culturali e nelle sue pratiche didattiche esplicitamente di classe, di cui sono vestali gli insegnanti, a Barbiana si fa scuola lavorando tutto il giorno, intorno a una cultura non formalistica, discutendo e scrivendo, riappropriandosi così della parola e, al tempo stesso, dell'autonomia del pensiero e di uno strumento di emancipazione e crescita sociale. Pur nei limiti di una esperienza scolastica particolarissima, legata a una personalità eccezionale, a condizioni assai particolari (un borgo sperduto sull'Appennino), a un privilegiamento quasi esclusivo dell'insegnamento linguistico; pur nei limiti di una fortissima politicizzazione, l'esperienza di don Milani ebbe larghissimo successo, operò sul '68 italiano, fu conosciuta, apprezzata e discussa e si rivelò, a conti fatti, come una delle esperienze di punta ed esemplari (pur se ad essa estranea per la sua genesi e per la sua organizzazione) della «contestazione» studentesca e scolastica, in cui l'ideologismo, il principio emancipativo ed egualitario, le tensioni utopiche (anche nella scuola) del '68 trovarono spazio di affermazione attiva e di realizzazione.

Quanto alla «pedagogia della differenza», ha trovato prima in area francese i suoi sostenitori più radicali, sollecitati, soprattutto, dall'innesto di marxismo e freudismo, i quali hanno dato vita a una pedagogia

antiautoritaria rivolta a interpretare il bambino come emblema di un'umanità diversa rispetto a quella caratterizzata dalla tradizione cristiano-borghese (alienata, conformistica, egocentrica): il bambino interpreta un modello umano più libero, perverso-polimorfo, più comunicativo e anticonformistico (con i suoi desideri di fuga, di vagabondaggio, con le sue pulsioni erotiche non contrassegnate in senso esclusivamente genitale). Tra le voci francesi di pedagogia della differenza spicca in particolare René Schérer che col suo *Emilio pervertito* (1974) conduce una critica radicale dell'educazione così come è praticata in Occidente (e nella Modernità, in modo particolare), come pratica di vigilanza del bambino e che produce la sua castrazione (come perdita del suo polimorfismo sessuale e della libertà del suo desiderio). Bisogna invece liberare la corporeità infantile e le sue «perversioni», come pure favorire la sua emancipazione dal controllo degli adulti, favorendo la fuga e il «co-ire» (l'andar via con altre figure adulte, diverse dai genitori). La pedagogia deve riscoprire e potenziare la differenza dell'infanzia, affermandone i diritti in modo radicale, dando luogo a un modo di fare pedagogia eversivo e anticonformistico, anche se carico di rischi: primo fra tutti l'approdo a una mitizzazione (e a una visione astorica) dell'infanzia.

In Italia due modelli pedagogici si sono caratterizzati nella direzione della differenza. Bertin, nel corso degli anni Settanta, ha sviluppato il suo razionalismo critico (ispirato alla lezione filosofica di Banfi e orientato a valorizzare la formazione razionale del soggetto secondo un'idea di ragione problematica e aperta) in stretto contatto con il pensiero di Nietzsche, proponendo i valori della differenza e della creatività esistenziale come obiettivi della formazione. Bertin si richiama ai caratteri dell'oltre-uomo di Nietzsche (spirito nobile; danza = libertà e gioia; etc.) e reclama un'educazione che valorizzi la formazione di una personalità inquieta, originale, aperta al cambiamento e al dissenso, come sostiene, dopo la sintesi razionalistico-critica del 1969 di *Educazione alla ragione*, in *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, del 1977, su su fino a *La ragione proteiforme e il demonismo educativo*, del 1987.

Con Pasolini, invece, siamo fuori dell'ambito pedagogico in senso stretto: siamo davanti a una coscienza educativa assai sensibile e inquieta, capace di rivivere le esigenze formative dei giovani e di illuminarle attraverso un dialogo intimo e partecipato di «maestro». Sono soprattutto le

sue rubriche su settimanali, di dialogo coi lettori, che manifestano in pieno questa capacità educativa di Pasolini e il suo obiettivo di educare alla differenza, ad altri valori, non consumistici ma di comunicazione e di qualificazione esistenziale, come testimonia in pieno il suo trattatello pedagogico del 1975 *Gennariello*. Sempre nell'ultima fase della sua vita Pasolini si è fatto anche educatore della società civile, attraverso scritti che intendevano provocare un rifiuto dell'etica neo-capitalistica e il ritorno a un tipo di convivenza sociale (e di identità umana) che valorizzasse le istanze comunitarie, la semplicità e la genuinità dei bisogni, secondo un *iter* che ricorda in parte quello rousseauiano e di cui sono testimonianza sia gli *Scritti corsari* (1975) sia le *Lettere luterane* (1976).

Il '68, in conclusione, ha alimentato un ampio movimento in campo educativo, scolastico e pedagogico, che ha toccato un po' tutte le aree geografico-culturali e ha inciso in profondità sull'identità della pedagogia, soprattutto secondo tre direzioni. Prima: l'ha richiamata alla sua fondamentale politicità, poiché educare, insegnare, pensare l'educazione sono attività sociali, che si eseguono in un tempo storico, secondo specifici obiettivi, e connesse a valori, a concezioni del mondo, a interessi sociali. La pedagogia è un sapere *anche* politico e deve assumere consapevolmente la propria politicità, mettendosi in sintonia con le forze sociali più progressiste che lavorano per l'emancipazione dell'uomo, di tutti gli uomini. Politica e utopia vengono a congiungersi nella pedagogia. Seconda: la pedagogia va rivisitata criticamente nella sua tradizione, ponendone a nudo le insufficienze e i condizionamenti, soprattutto ideologici, smascherandoli e progettando un pensare/fare educazione che si emancipi da questa condizione di subalternità, senza cadere però nel mito della scienza, di una neutralità della scienza (qui, delle scienze dell'educazione), e delineandosi invece come un sapere dialettico, soprattutto caratterizzato in senso *critico*. Terza: la messa a fuoco di nuovi modelli formativi (antropologici, sociali, culturali) che guardano a una condizione dis-alienata della vita individuale e sociale, contrassegnata in senso libertario, anti-autoritario, erotico e creativo, che si collocano su una traiettoria esplicitamente utopica.

In questo ampio e variegato, complesso movimento c'è anche un aspetto che ne ha contrassegnata l'identità in senso meno convincente, rispetto al suo atteggiamento critico-radicale: l'estremismo; e in due sensi:

come l'illusione di poter riafferrare un grado-zero del pedagogico-educativo, di ricostruirlo *ab imis fundamentis*, oltrepassando la tradizione e rifondando la storia; e come la volontà di agire dentro la rivoluzione, in vista della rivoluzione, come se essa fosse sempre e comunque possibile, attraverso un atto volontario o organizzativo. L'estremismo ha caratterizzato in profondità le pedagogie che si sono originate dall'esperienza del '68, mostrandone – insieme – sia i limiti sia il valore e la funzione di svolta, e di svolta radicale, che esso ha giocato. Svolta dalla quale siamo ancora oggi condizionati, sia sul piano teorico (qual è l'identità della pedagogia? di quale sapere si tratta? come è attivo nella società?) sia su quello pratico (nel rapporto educativo sottoposto a ritorni di autoritarismo, o nell'organizzazione scolastica, che non ha oltrepassato ancora le contraddizioni che il '68 ha fatto esplodere).

5. *La scuola dal dopoguerra ad oggi*

L'istituzione-scuola, nei paesi industrializzati e socialmente più avanzati, si è caratterizzata per un ruolo sociale sempre più centrale e per una organizzazione sempre più aperta, sempre più capace di porsi in sintonia con una società in trasformazione attraverso la pratica delle «riforme», anche se talvolta appaiono scarsamente organiche e poste un po' al rimorchio delle pressioni politiche, da parte di ceti, di gruppi o di partiti. Dal 1945 a oggi, in questi paesi, la scuola si è caratterizzata: 1) per la sua crescita in senso sociale; 2) per il suo ruolo nello sviluppo economico; 3) per la funzione svolta nell'assetto democratico; 4) per le forti tensioni riformatrici, anche in forme assai radicali, come quelle espresse nel '68. Anche dopo la tempesta della «contestazione studentesca» la scuola si è riaggregata intorno a questi problemi di struttura ed ha continuato ad interrogarsi e a riprogettarsi intorno ad essi, anche se – spesso – con una volontà di ritorno all'ordine che ha espresso spinte neoliberiste e atteggiamenti conservatori sia nella politica scolastica sia nella prassi amministrativa della scuola. E l'Italia in questo complesso processo ha assunto una posizione quasi esemplare, proprio per le contraddizioni che, anche in questo ambito, la caratterizzano rispetto agli altri paesi avanzati e occidentali (contraddizioni politiche, ideologiche, di organizzazione statale, etc.).

La crescita sociale della scuola si è manifestata attraverso l'alfabetizzazione di massa, l'innalzamento un po' ovunque dell'obbligo scolastico (a 14 anni e a 16) e l'assunzione di un ruolo (sempre più netto) di mobilità sociale. Solo col secondo dopoguerra le masse un po' in tutta Europa hanno avuto concreto accesso alla scuola fino alla preadolescenza, assimilando atteggiamenti cognitivi, informazioni e abilità che le hanno introdotte a pieno titolo nella storia e nella vita dei vari paesi, rendendole soggetti anche politicamente più attivi e responsabili. In tal modo il «popolo» si è innalzato a condizioni di cittadinanza, si è fatto a pieno titolo protagonista politico e sociale: la scolarizzazione attiva un'ascesa sociale, in una società che si è fatta sempre più mobile e in un mercato del lavoro che è divenuto sempre più articolato e in espansione/trasformazione. Nelle società industriali e democratiche le competenze professionali favoriscono un passaggio tra i ceti e perfino tra le classi sociali, attivando una trasformazione profonda del potere sociale, per l'estrazione dei membri che lo esercitano se non per l'ideologia e la mentalità che lo distinguono (fortemente elitarie).

Tutto ciò ci permette anche di sottolineare il ruolo della scuola nello sviluppo socio-economico, centrale nelle società industrializzate dove anche la manodopera operaia deve essere sufficientemente inculturata, in modo da potersi applicare a macchine più sofisticate e da poter organizzare il proprio lavoro in modo più mobile e più aperto. Le richieste per l'allargamento dell'obbligo scolastico vennero non solo dai politici (per realizzare una vera democrazia partecipativa, prevista dalle costituzioni dei paesi più avanzati) bensì anche da industriali ed economisti (per migliorare le prestazioni della forza-lavoro, in sintonia con i nuovi processi di produzione). La scuola doveva professionalizzare, formare esperti per i vari ambiti della produzione, oltre che diffondere una cultura di base più solida e più ricca. Se la scuola media veniva a coprire questa seconda esigenza, la scuola secondaria doveva rispondere alla prima, soprattutto alla prima, articolandosi – sia pure in forma flessibile e non esclusiva – in molti indirizzi di tipo professionale.

La scuola venne così ad essere sottoposta a una doppia istanza: di diffondere la cultura disinteressata, che forma e che nutre l'intelligenza e la persona, da un lato; di creare profili professionali, dall'altro. Sono due istanze conflittuali tra loro che hanno alimentato i dibattiti intorno

all'identità della scuola secondaria un po' in tutti i paesi (unitaria o articolata per indirizzi? sia pure pochi e generali) e hanno portato a soluzioni diverse o a loro ibridi, sottolineando come le due esigenze non siano, entrambe, eliminabili e come questo problema resterà a lungo – caso per caso, momento per momento – come un problema aperto, da risolvere con compromessi sempre revocabili e di fatto sempre revocati.

Quanto al contributo dato dalla scuola alla crescita delle società democratiche, abbiamo già detto qualcosa. Si deve aggiungere che, oltre a formare cittadini più a pieno titolo, più consapevoli e quindi più capaci di partecipare alla «cosa pubblica», la scuola allena – al proprio interno – ed ha allenato sempre più all'esercizio della democrazia, diffondendo pratiche di discussione, di dialogo, di confronto collettivo, e ciò è avvenuto anche nel '68 e dintorni, perfino nelle assemblee del movimento studentesco (assai ideologizzate e conformistiche) poiché hanno preparato intere generazioni allo scambio, allo scontro anche, di idee e di posizioni e ad operare scelte collettive, se pure spesso in modo troppo uniforme e convergente, senza dar voce a minoranze e differenze. E questo è stato un altro punto di onore – pur con tutte le sue storture, i rischi e le deviazioni – della scuola contemporanea e che l'ha profondamente differenziata rispetto a quella tradizionale (passiva e autoritaria).

Al tempo stesso, però, proprio questa coscienza democratica, di palestra di vita democratica, che ha attraversato la scuola, ha prodotto la condanna (il riconoscimento prima, la condanna poi) del suo ruolo ideologico, che c'è ed è centrale, ed è legato alle sue strutture ma anche ai suoi contenuti (ai programmi d'insegnamento, alla cultura che li alimenta). La scuola, dice Louis Althusser nel suo saggio del 1970 già ricordato, agisce nel senso della riproduzione, sia della forza-lavoro e delle sue interne divisioni e distinzioni sia dell'ideologia, della visione-del-mondo propria della classe sociale al potere che ne interpreta a sua volta gli interessi. La cultura scolastica è sempre ideologica, come ideologica è l'organizzazione della vita scolastica, con i suoi orari, con i suoi ruoli, con le sue pratiche disciplinari. Le tesi di Althusser – come abbiamo detto – produssero un nuovo modo di leggere la scuola, assai vicino alle critiche del '68 e alle sue categorie marxiste, ebbero larghissima diffusione, ma fecero perdere di vista tanto il ruolo necessariamente professionalizzante proprio della scuola in una società complessa e differenziata nel suo mercato del lavoro, quanto la

funzione liberatrice, di dissenso che viene a giocare la cultura, anche nella sua veste scolastica, alimentando pratiche argomentative e tensioni critiche, come provava la stessa contestazione che pur era figlia della cultura scolastica (filosofica, storica, socio-politica, etc.).

La scuola contemporanea appare così scandita da questi quattro aspetti problematici che, nel corso dei decenni, si sono variamente intrecciati, si sono variamente accentuati, ma hanno anche marciato insieme per dare alla scuola il profilo complesso che le è proprio nelle società industriali avanzate e democratiche e per tenere aperti quei problemi di struttura (e antinomici, contraddittori) che ancora oggi l'attraversano: l'opposizione tra scuola di massa e scuola di élite, tra scuola di tutti e scuola selettiva; l'opposizione tra scuola di cultura e scuola professionalizzata, disinteressata o finalizzata; l'opposizione tra scuola libera (caratterizzata dalla libertà d'insegnamento, come vuole un'istanza di vera cultura nella scuola) e scuola conformatrice (a ruoli sociali, a ruoli produttivi). Sono – appunto – problemi aperti, che caratterizzeranno ancora a lungo la scuola nei decenni a venire (è prevedibile), e che vanno affrontati senza esclusivismi e senza chiusure, con la netta coscienza che la scuola contemporanea è, ancora, una scuola in trasformazione, che cerca di dare risposte a situazioni sociali, culturali e di mercato del lavoro profondamente nuove, e in continuo divenire, rispetto al passato.

Un riflesso assai significativo di questi problemi si ha anche nella scuola italiana dal 1945 a oggi, che appare come sottoposta a una radicale trasformazione, anche se è stata affrontata, specialmente dal ceto politico, con timidezza e paralizzanti oscillazioni. Il primo dato della scuola in Italia è la sua crescita democratica: già con la Carta Costituzionale del 1948 viene riconosciuto il diritto all'istruzione per tutti i cittadini, in scuole di Stato, capace di formarli culturalmente e politicamente come soggetti autonomi e responsabili (gli articoli 3 e 4, poi 33 e 34 della Carta fissano questi diritti), poi la riforma della scuola media del 1962 (che unifica i trienni postelementari in una scuola senza latino e più aperta alle scienze) innalza la formazione di base di tutti i cittadini e nel contempo cresce il tasso di scolarizzazione in tutto il paese, in ogni ordine di scuola, dalla materna all'università (qualche indicazione per l'università: nel 1945-1946 sono iscritti 189.665 studenti; nel 1985-86 sono iscritti 763.159; i laureati sono 21.453 nel '47-48 e 72.148 nel 1985-86, di cui il 44% donne contro

il 29% di uomini). Aspetti centrali ma oscillanti sono quelli legati invece alla professionalizzazione (che è rimasta assegnata a una miriade di istituti secondari, con obiettivi professionali assai poco razionali e che non sono mai stati sottoposti a processi di riorganizzazione e di controllo: si dice che tali istituti siano oggi in Italia o 200 circa o 100 più o meno e già la confusione delle cifre è significativa) o alla denuncia dell'ideologismo (che è stato vero soprattutto per la scuola pre–'68, ancora satura di autoritarismo, di conformismo, di ideologismo borghese, già a partire dai programmi di studio per arrivare alla vita scolastica, alla gestione amministrativa; che lo è molto meno per la scuola attuale, più pluralistica, più indipendente, più autocritica, soprattutto da parte degli insegnanti che hanno acquisito una più piena consapevolezza anche della loro «professionalità sociale» come ebbe a definirla De Bartolomeis).

Tali oscillazioni hanno investito soprattutto la scuola secondaria e l'università. La scuola secondaria si è impantanata, fin dal 1970, in una discussione infinita sulle proprie riforme, che ha visto contrapposti modelli assai diversi (uno unitario, l'altro per «indirizzi») che non sono mai riusciti a mediarsi reciprocamente e che, dopo decenni di dibattiti, di bozze, di progetti, non sono approdati a nulla (se non ad una riforma «strisciante» che parte dai programmi, gestita a livello burocratico e non politico). L'università è stata liberalizzata negli accessi già nel 1969, poi niente di significativo è intervenuto, se non nel 1980 un riassetto della docenza (ma si tratta di problema amministrativo) e poi in anni recentissimi con l'approvazione delle nuove «tabelle» (= piani di studio obbligatori) per i vari corsi di laurea o con la legge per l'autonomia universitaria.

La scuola italiana, pur cresciuta con interventi politici (la Costituzione, il '62, il '68 con la scuola materna statale, il '74 coi Decreti Delegati che inaugurano la «gestione sociale» della scuola, aperta a insegnanti, genitori e allievi) e con iniziative amministrative (i programmi per la scuola elementare nel '45, più democratici, nel '55, di marca spiritualistica, nell'85, di orientamento cognitivistico; i programmi per la scuola media del '63 e poi del '77; con la riforma dell'esame di stato nel '69 e degli accessi universitari: esame di stato che prevede solo due prove scritte e due orali, accessi universitari liberalizzati; etc.), manifesta ancora oggi un volto di modernizzazione *in itinere*. Solo a partire dal 1997 si è avviata una riforma organica del sistema scolastico italiano, in cui i principi

dell'*autonomia*, della *professionalizzazione* e della *innovazione curricolare* (come dell'*offerta formativa*) vengono a giocare un ruolo di radicale ristrutturazione del sistema educativo nazionale, in ogni ordine e grado di scuola. La scuola italiana si è mossa per *stop and go*, secondo un itinerario a strappi e disorganico che non ne ha favorito l'efficienza, se pure ne ha trasformato in profondità i caratteri: l'identità e il ruolo. Oggi, poi, e finalmente, sembra avviata, ancora però tra *stop and go*, a una più compiuta modernizzazione dei suoi obiettivi e delle sue strutture.

6. *«Mass media» ed educazione*

Con l'avvento dell'«industria culturale» e dei *mass media* si è prodotta una vera e propria rivoluzione pedagogica, forse una delle più fondamentali del nostro tempo e che proprio nel secondo dopoguerra si è manifestata in tutta la sua potenza, di diffusione e di incidenza. I cosiddetti «persuasori occulti» hanno occupato uno spazio sempre più ampio nella formazione dell'immaginario collettivo, influendo direttamente sulla coscienza di sé di ogni individuo, sui suoi livelli di aspirazione, sui suoi gusti, comportamenti, consumi e venendo a regolarne in larga misura l'identità, e quindi anche quella delle masse. Dalla stampa di massa (giornali politici, giornali sportivi, rotocalchi, fumetti, etc.) al cinema, dalla radio ai dischi, infine alla televisione si è messo in moto un processo di produzione di miti e di visioni-del-mondo che ha alimentato la fantasia delle masse e ne ha vincolato le idee e i comportamenti. I *mass media* sono stati dei veri e propri educatori, informali, anche occulti, ma educatori di primo piano, divenuti potentissimi attraverso il mezzo televisivo che rivoluziona la percezione e la concettualizzazione (elementarizzandola, separandola dal linguaggio verbale e risolvendola soprattutto in immagini) e che agisce in profondità già dalla e soprattutto nell'infanzia, lasciando il segno nella mentalità collettiva (infantilizzandola, come ha sottolineato Postman).

La prima formazione dell'immaginario non passa più attraverso il mondo familiare o le culture locali, se non per una scarsa parte, mentre è dominata dalla televisione, assorbita dai bambini europei per circa 5 ore al giorno, da quelli americani per circa 7 ore. E agendo sull'immaginario penetra con il suo nutrimento e con i suoi veleni in tutta la personalità infantile, adolescenziale e giovanile (soprattutto) determinando

condizionamenti di vario genere: provocando omologazioni planetarie, transcontinentali e transculturali (il «villaggio globale»), attivando processi cognitivi diversi dal passato (se «il mezzo è il messaggio», come è stato detto, il linguaggio iconico della televisione depaupera o sostituisce l'intelligenza verbale, concettuale, logica, con notevoli rischi per la cultura e per l'identità psichica dei soggetti) e regolando mode, consumi, modelli di comportamenti, affermandoli come autorevoli attraverso la visione reiterata e il godimento immediato che essa produce.

Inoltre il controllo e l'organizzazione dei *mass media* è ormai divenuto una vera e propria industria: una produzione regolata dalle leggi di mercato (domanda e offerta, concorrenza) e dalle trasformazioni del mercato (concentrazione, monopolio) che si lega sempre più alla logica economica, da un lato, e all'ideologia dei gruppi dominanti, dall'altro. Ciò che si vuole ottenere è la *standardizzazione* dei comportamenti diffusi presso il pubblico in forme persuasive e attraverso una serie di accorgimenti (il lieto-fine nei racconti, la presenza dei «divi», il modello giovanilistico di vita, etc.) reiterati e quindi attivi con forza e in profondità per far attecchire i nuovi miti nella coscienza.

La cultura veicolata dai *media* è una cultura di massa fondata sul principio del *loisir*, che penetra dappertutto. Ha scritto Morin: «la cultura di massa diviene un gran provveditore dei *miti* conduttori del *loisir*, della felicità, dell'amore» ed è animata da un doppio movimento, «non soltanto dal reale verso l'immaginario, ma anche dall'immaginario verso il reale. Questa cultura non è soltanto *evasione*, ma è al tempo stesso e contraddittoriamente *integrazione*». È la cultura dominante nell'«epoca della riproducibilità tecnica» dell'arte, in un tempo nuovo che porta l'arte alle masse e così la semplifica, anche la volgarizza, se pure conduce, gramscianamente, le masse oltre il folklore e il suo orizzonte magico-religioso, irto di superstizioni e di irrazionalità. Inoltre i *mass media* svolgono un ruolo di emancipazione delle masse, non solo sottraendole alla sola «cultura popolare» e introducendole in ambiti diversi (rispetto al folklore) di cultura, sia pure frantumati e impoveriti, ma anche – ad esempio – avvicinandole al linguaggio, al lessico, alla sintassi dei ceti più colti e creando una *koiné* (una lingua comune) nell'ambito delle nazioni. Come è avvenuto in Italia, dove – come ricordava De Mauro – solo l'avvento della televisione ha reso realmente esistente l'italiano come lingua

nazionale, sostituendosi gradatamente ai dialetti come mezzo di comunicazione corrente, poiché né la scuola né la stampa erano riuscite a tanto, in un paese dove alta era l'evasione scolastica e ristretto il pubblico dei lettori.

Il riconoscimento della funzione centrale esercitata dall'«industria culturale» ha prodotto tesi interpretative assai differenti, anzi opposte e proprio in virtù del ruolo educativo che essa viene a esercitare. Come ebbe a dire Eco in un suo saggio di critica dell'industria culturale del 1964, le interpretazioni si sono divise tra «apocalittici» e «integrati». I primi (rappresentati in particolare dalle dure critiche di Adorno e Horkheimer alla cultura di massa) hanno sottolineato l'effetto di povertà culturale, di rattrappimento delle idee, di stereotipia, di atrofia dell'immaginazione e della spontaneità, di subalternità al mercato e alle ragioni puramente economiche introdotte dall'industrializzazione della cultura e i suoi effetti diseducativi (di conformismo, di acrisia, di imitazione, di impoverimento cognitivo) e hanno contrapposto un rilancio della cultura alta, critica e creativa, artistica o filosofica in senso proprio. Gli integrati, invece, con in testa Marshall McLuhan (1911-1980) – forse il teorico dei *mass media* più originale che in opere come *La galassia Gutenberg* o *Gli strumenti del comunicare* ha delineato una lettura organica e semiologica dei processi comunicativi contemporanei – hanno valorizzato la democratizzazione della cultura, le hanno riconosciuto una funzione di informazione, di avvicinamento ai prodotti artistici, di sensibilizzazione «nei confronti del mondo», e quindi le hanno riconosciuto una funzione educativa positiva.

L'*aut-aut* in realtà è mal posto; l'industria culturale è ormai un fatto e si tratta piuttosto di arricchirla sempre più di cultura, di farle «veicolare valori culturali», attraverso un'azione educativa più consapevole, programmata e non posta al rimorchio del solo mercato e della sua logica del guadagno. Un esempio di questa qualificazione culturale, sottolineava Eco, è già presente: nell'industria editoriale. «La fabbricazione di libri è diventata un fatto industriale, sottomesso a tutte le regole della produzione e del consumo; di qui una serie di fenomeni negativi», ma «l'industria editoriale si distingue in questo dall'industria dei dentifrici: qui si sono inseriti uomini di cultura, per i quali il fine primario (nei casi migliori) non è la produzione di un libro da vendere, bensì la produzione di valori per la diffusione dei quali il libro appare lo strumento più comodo».

Con i *mass media* siamo davanti a un problema educativo ancora aperto, che ha imboccato vie assai lontane da quelle auspicate da Eco e che ha prodotto effetti di diseducazione, pur affermandosi sempre più come un mezzo pedagogico centrale e imprescindibile nel mondo contemporaneo, i conti col quale vanno fatti (e rifatti costantemente) da parte delle altre agenzie educative, dalla famiglia alla scuola, per realizzare un loro possibile uso educativo (non pervasivo, non fagocitante, come spesso accade) e una loro maggiore qualità educativa (cioè culturale, nei programmi anche di intrattenimento), evitando i comportamenti più capaci di turbare le giovani generazioni (dalla violenza al sesso sado-masochista, ai pregiudizi).

Quello che va, però, sottolineato con forza è che, con l'avvento dei *mass media* e dell'«industria culturale», tutto l'universo educativo è stato radicalmente trasformato, poiché le agenzie tradizionali dell'educazione sono state spiazzate nella loro centralità sociale e all'interno dell'esperienza individuale di formazione, poiché è stato assegnato un ruolo sempre più centrale alla formazione dell'immaginario (rispetto alla stessa informazione o alla formazione morale) che si è modellato secondo principi imposti dal mercato e dalla sua logica commerciale, poiché si è assegnato un posto sempre più centrale all'immagine o al suono, rispetto al linguaggio verbale e ai suoi nessi cognitivamente più complessi e sofisticati, più articolati e plurali. L'educazione contemporanea, anche e soprattutto a causa dei *mass media*, è profondamente diversa da quella del passato e viene a porre problemi nuovi alla riflessione, come abbiamo qui delineato di scorcio, problemi di raccordo con le altre agenzie educative, di riorientamento secondo finalità formative (culturali e intellettuali), di integrazione con altre forme della comunicazione (come i testi scritti, la comunicazione verbale, la socializzazione affettiva). Soprattutto i *mass media* appaiono, nel bene e nel male, come i primi educatori dei bambini e dei giovani e quindi sollevano problemi che devono essere affrontati sia dagli educatori sia dai produttori dei loro programmi, ma anche dalla società nel suo complesso (e, per essa, dagli intellettuali e dai politici).

7. *Epistemologia del discorso pedagogico e immagine del sapere educativo*

Dopo le due ampie e radicali trasformazioni subite dalla pedagogia negli ultimi decenni – il passaggio alle scienze dell'educazione (pur «sotto

inchiesta» che esso sia) e la rottura (critica) del ’68, con le sue radicalizzazioni e le sue revisioni – e, in particolare, dal loro intreccio e dalle tensioni createsi da tale intreccio (che liquidano, da un lato, la critica radicale e antideologica del ’68 come – ancora – ideologia, che respinge la scienza come sapere neutrale e oggettivo, mostrandone i condizionamenti e le contraddizioni) si è attivato un doppio e opposto processo che investe l’identità stessa della pedagogia: un itinerario di crescita teorica, sociale, scientifica e un altro itinerario di crisi, di rifiuto, di messa in discussione della identità teorica e del ruolo sociale. Si è trattato di un doppio processo di cui abbiamo indicato alcuni ambiti e aspetti salienti (la pedagogia cognitivistica e le tecnologie dell’educazione da un lato, la critica dell’ideologia, la descolarizzazione e la pedagogia della differenza dall’altro) e che ha attraversato un po’ tutte le aree culturali e geografiche della pedagogia, imprimendole spinte sempre più energiche verso un ripensamento radicale e totale del proprio sapere, anzi dei propri saperi e dei loro nessi.

In particolare, la pedagogia si è interrogata sul proprio discorso, inteso sia come tipo di linguaggio, come lessico, sintassi e semantica, sia come insieme di modelli di organizzazione logica che la regolano (scientifici, argomentativi, interpretativo-ermeneutici), cercando di metterne a nudo il «congegno», ovvero le diverse componenti e il carattere di specificità, riconoscendo – in genere – che questo si delinea al crocevia di un pluralismo di aspetti che in tale discorso si collocano in modo tensionale, non equilibrato bensì irto di scarti, di opposizioni, di nessi inquieti: tali quello scientifico, quello ideologico-politico, quello filosofico. La pedagogia è *sempre* scienza *e* politica *e* filosofia, in quanto si nutre e fa proprio il metodo scientifico, ma anche si colloca in un tempo storico-ideologico e assume una prospettiva ideologico-politica, come pure sceglie valori e li argomenta oppure rigorizza il proprio discorso secondo modelli razionali e critici. Data questa *complessità* di discorso (varietà e ricchezza, ma anche conflittualità di elementi) è necessario investire la pedagogia di una ricerca che ne fissi i caratteri epistemici (di rigore e di razionalità), permettendo (della pedagogia stessa) una interpretazione e una ricostruzione, un controllo del suo discorso e quindi della sua identità come sapere.

È stata la crisi di identità che ha investito la pedagogia negli anni

Sessanta che ha determinato – nel decennio successivo – una ripresa dalla riflessione intorno allo statuto logico della pedagogia stessa, dando luogo a una ricca produzione di ricerche epistemologiche che, iniziatesi in area anglosassone già negli anni Cinquanta, si sono venute articolando su molti fronti e secondo molteplici modelli. Se dovessimo indicare i maggiori di questi modelli, potremmo riferirci a quattro soprattutto, intorno ai quali si sono accorpate le indagini più significative: 1) il modello analitico, nelle due varianti del neoempirismo logico e della filosofia analitica in senso stretto; 2) il modello strutturalistico-critico; 3) il modello dialettico; 4) il modello ermeneutico.

Il modello analitico ha interpretato il discorso della pedagogia come organizzato intorno al principio della logica scientifica, al criterio della spiegazione (che riconduce gli eventi a leggi) e della verificazione, come è stato sostenuto dal neoempirismo logico. In tal senso hanno lavorato anche autori italiani come Carmela Metelli Di Lallo, nel 1967, con *Analisi del discorso pedagogico*, poi Raffaele Laporta con *Educazione e scienza empirica*, del 1980, oltre ad alcuni rappresentanti del pensiero pedagogico statunitense, soprattutto, che hanno applicato alla pedagogia il principio dell'«analisi formale» (logico-scientifica ispirata al criterio della logica formale). Accanto al neoempirismo logico si è collocato poi il filone dell'analisi linguistica (di tipo oxoniense) che studia il linguaggio della pedagogia nei suoi aspetti informali, fissandone la specificità e il legame col discorso comune, le procedure metaforiche, il ricorso agli slogan, i processi argomentativi (e non dimostrativi) che ingloba, come hanno sottolineato, in particolare Israel Scheffler ne *Il linguaggio della pedagogia* (1968) e George F. Kneller in *Logica e linguaggio della pedagogia* (1966), sottolineando la maggiore capacità interpretativa legata all'analisi logica informale, rispetto a quella formale, per il discorso pedagogico, così plurale al suo interno e così complesso.

Sul versante dello strutturalismo vanno indicate le indagini di Werner Brezinka, che si ispirano al razionalismo critico di Popper per sviluppare una *Metateoria dell'educazione* (1978) che ponga in luce gli aspetti scientifici delle pedagogie e dei loro discorsi, ma anche le scelte storico-ideologiche che le sostengono e le orientano, rendendole operativamente produttive. Come pure vanno ricordate le posizioni di O. Reboul intorno al linguaggio dell'educazione (*Il linguaggio dell'educazione*) che ne sottolineano

il pluralismo e, ancora, la forte componente ideologica. Nel campo della dialettica, oltre i modelli classici di un Marx, di un Lenin o di un Gramsci, vanno ancora ricordate le posizioni assunte in Italia da Angelo Broccoli in *Ideologia ed educazione* (1974), che riconducono la pedagogia al terreno della ideologia, in quanto sapere operativo e condizionato da valori che sono espressione di visioni-del-mondo e quindi di gruppi sociali, in modo tale che la pedagogia va dialetticamente smascherata e reinterpretata alla luce della prassi politica, oppure le posizioni delineate da Alberto Granese in *Dialettica dell'educazione* (1976), in cui si teorizza un sapere pedagogico a base scientifica, ma integrato e corretto dalla coscienza politica, pur senza dissolverlo in ideologia, bensì recuperandolo a una elaborazione di filosofia epistemologica e critica che funga da suo orientatore e controllore (interno).

Più recentemente si sono affermate come centrali – in Germania e in Italia soprattutto, a partire da Hermann Röhrs, con *Metodi di ricerca nella scienza dell'educazione* (1971) – anche alcune prospettive ermeneutiche, che interpretano il sapere della pedagogia come radicato nel tempo storico, nelle sue tradizioni, nelle sue abitudini (pratiche e cognitive) e quindi da decostruire da un lato (ovvero da sottoporre a una critica radicale, anche per i suoi aspetti più nascosti, meno evidenti) e da interpretare dall'altro (ovvero da leggere nelle sue coordinate «di senso»), nei principi ideali che lo animano e lo sostengono (ad esempio l'emancipazione dell'uomo), in modo da comprenderne l'identità e il ruolo storico, quindi la funzione che tale sapere esercita e deve criticamente (cioè consapevolmente) esercitare.

Con questi quattro modelli siamo davanti – ad essi va però aggiunto anche il modello metafisico, che fissa strutture e valori della pedagogia in modo universale e invariante, ricollegando la formazione umana a un modello unico di uomo, teorizzato attraverso la definizione della sua essenza (con chiaro procedimento metafisico), come hanno fatto il neotomista Jacques Maritain, ma anche Sergej Hessen il pensatore polacco influenzato dal neokantismo entrambi esponenti del pensiero cristiano e nutriti della sua tradizione – alle posizioni più attive nella ricerca epistemologica intorno alla pedagogia, alla quale viene delegato – in buona parte – il restauro dell'identità del sapere pedagogico e il controllo della sua crescita e della sua stessa produttività sociale (applicazione o organizzazione).

Attraverso, però, tutte queste ricerche si è venuta delineando una nuova immagine della pedagogia: come sapere *complesso*, che può essere interpretato attraverso diversi *paradigmi* (o modelli) teorici, che deve confrontarsi in forma articolata e dialettica (non-lineare e plurale), come costituito di elementi diversi che solo un meta-controllo (una epistemologia, una metateoria) permette di fissare, di riconoscere e di non eliminare, cadendo nell'errore di voler *ridurre* la complessità/ricchezza/varietà e anche il pluralismo/conflittualità della pedagogia. La rigorizzazione della pedagogia deve avvenire per molte vie e «salvare» proprio il carattere dismorfico (articolato) di questo sapere. Tutto ciò significa, anche, che il lavoro epistemologico non è compiuto mai una volta per tutte, ma va costantemente ripreso, rivisitato, considerando ogni approdo come provvisorio e sempre *sub judice*.

La pedagogia – in tal modo – si è fatto un sapere più sofisticato, più complesso/sottile, più accorto nella autocomprensione e più attiva nell'indagine sulla propria teoria (sulla sua forma, statuto, funzione). Ma così si è fatto anche un sapere più compiuto: più autoregolato e quindi anche più organicamente produttivo, poiché capace di una migliore auto-progettazione.

8. *Nuove emergenze educative: femminismo, ecologia, intercultura*

A partire dagli anni Ottanta e su su fino ad oggi la pedagogia è stata attraversata da un fascio di «nuove emergenze», di nuove esigenze e di nuove formule educative, di nuovi soggetti dei processi formativi/educativi, di nuovi orientamenti politico-culturali. Tre in particolare sono stati rilevanti e tutti e tre introdotti dalle profonde trasformazioni sociali e culturali intervenute già nei decenni precedenti e che in modo particolare hanno fatto sentire la loro urgenza (e la loro voce) nella pedagogia più recente, quando quei fenomeni di trasformazione sono arrivati in qualche modo a compimento. Il primo fenomeno è stato quello del femminismo, il secondo quello legato all'emergenza del problema ecologico, prodotto dall'industrializzazione incontrollata e dall'ideologia del dominio/sfruttamento della natura, il terzo è connesso alla crescita di etnie presenti nei paesi sviluppati e ai problemi multiculturali che tale presenza solleva. Ad essi andrebbe poi aggiunto anche quello connesso alla

terza età, esploso in questi anni come problema sociale e pedagogico, capace di ridescrivere il ruolo e il territorio sociale della pedagogia. Tutte queste emergenze hanno poi trasformato i connotati sociali della pedagogia, ricollocandola in modo nuovo nell'ambito della società ed enfatizzando gli aspetti sociologici (e politici) del suo sapere.

I movimenti femminili – iniziati già nell'Ottocento, tra Positivismo e socialismo, tesi al riscatto sociale e all'affermazione politica delle donne, reclamando il voto, l'istruzione, le tutele sociali per il lavoro femminile e la maternità – hanno posto al centro della coscienza educativa e della riflessione pedagogica il problema del *genere*. Hanno rimesso in dubbio il modello tradizionale di formazione, individuato come «sessista» (connesso al solo modello maschile, visto come superiore e universale, ma in realtà contrassegnato dai pregiudizi del maschilismo: dal dominio alla violenza, al razionalismo astratto e formale, alla repressione/sublimazione degli istinti) e quindi come occultatore/negatore del «secondo sesso» e, pertanto, ormai storicamente e antropologicamente insufficiente, nel tempo in cui le donne vengono riappropriandosi della loro identità e del loro ruolo sociale. Se in un primo momento il «femminismo» ha richiesto la «pari opportunità» e l'emancipazione sociale delle donne, secondo un programma di tipo essenzialmente illuministico (il che – in campo educativo – significa una piena scolarizzazione anche delle donne, un'apertura ad esse delle professioni e delle carriere maschili; un sostegno per la maternità che permetta la loro permanenza nel lavoro: con asili-nido, scuole per l'infanzia; etc.), in un secondo momento – che coincide con gli anni Ottanta, soprattutto – si è rivendicata la specificità del femminile, della cultura al femminile, affermando la priorità educativa del genere (giacché in realtà si educano sempre o maschi o femmine, e mai l'«uomo» in generale) e il suo carattere di «differenza». Si è così impostata una «pedagogia della differenza» che ha avuto una discreta diffusione e che si è proposta di affermare in pedagogia (nella teoria) e non solo in educazione (nella pratica) i valori, i principi, le prassi e gli ideali dell'universo femminile, operando una radicale trasformazione anche nella filosofia dell'educazione: aprendola ai valori femminili, pensandola per le donne da parte di donne («sessualizzandola»). Ma, al tempo stesso, si è impostata anche una prassi educativa che tende a separare maschi e femmine, a favorire un progetto educativo solo al femminile, che rivisita

ogni disciplina di studio col *passe-partout* del genere e della differenza, con esiti assai discussi e discutibili, se pur coerenti e affascinanti. Comunque sia, attraverso la logica della parità o attraverso quella della differenza, un nuovo tema e un nuovo soggetto si sono imposti alla pedagogia contemporanea, rivoluzionandone il territorio (i confini, gli ordini interni, i fini e i modelli) e imponendole di ripensarsi in modo radicale, sia nel suo apparato teorico, sia nella sua tradizione storica, come pure nelle sue prassi educative e scolastiche. Il movimento è ancora in marcia e non possiamo prevedere dove e come si arresterà, e se si arresterà. Possiamo dire, però, che fare pedagogia oggi è *anche* tener conto di questo radicalismo teorico e pratico e confrontarsi col «pensiero della differenza» oltre che con quello dell'«emancipazione» (già per tradizione più vicino al senso del *logos* pedagogico, al suo discorso razionale e al suo universo di valori).

Anche l'ecologia ha lasciato un segno abbastanza profondo nella riflessione pedagogica: anch'essa ha sottoposto a critica molti pregiudizi culturali ed educativi (si pensi al dominio, al dominio-sfruttamento dell'ambiente); ha posto in rilievo nuovi valori e nuovi modelli antropologici e culturali, esaltando un rapporto *soft* tra uomo e ambiente e i caratteri psicologici che lo realizzano e/o favoriscono: la comprensione, il rispetto, lo scambio non-violento, etc., in modo da costruire un soggetto sensibilmente nuovo rispetto al passato. La pedagogia ha recepito, in particolare, la nozione di ambiente (non visto come un semplice *habitat* da percorrere e usare, ma come una «nicchia ecologica» da rispettare e preservare – poiché anche non riproducibile dopo che è stato distrutto – in ogni suo aspetto e forma: dagli animali alle piante, alla morfologia) che è penetrata sia nella elaborazione teorica di modelli di formazione, sia nella pratica educativa e didattica. Forse – ancora – una più intima collaborazione tra ecologia e pedagogia non si è realizzata, ancora i frutti teorici più interessanti di questo incontro non sono stati raccolti, come è avvenuto in psicologia o in filosofia, ad esempio (si pensi a Bateson), ma un terreno nuovo di lavoro è stato indicato, e lo si è indicato come radicalmente nuovo, per avviare un altro ripensamento/ricostruzione *ab imis* della identità e del ruolo della pedagogia, oggi.

Ci sono poi gli enormi sommovimenti di popoli, le migrazioni, gli stanziamenti e le fusioni con altri popoli che caratterizzano l'età contemporanea, la vita sociale contemporanea, e che sollevano complessi e

nuovissimi problemi educativi, come pure reclamano nuove attrezzature pedagogiche, concettuali. Sono i problemi della multiculturalità e dell'intercultura che si stanno imponendo come un'emergenza non transitoria, e come un'emergenza drammatica, che reclama soluzioni in tempi brevi e, possibilmente, ragionate ed efficaci, per evitare gli scontri tra etnie, tra religioni, tra culture che tali migrazioni vengono agitando o rendono possibili. La pedagogia deve attrezzarsi a comprendere le culture «altre» (rispetto a quella occidentale, greco-cristiano-borghese), deve elaborare vie di comunicazione e criteri di scambio tra queste culture, deve allenare al dialogo e alla tolleranza (verso valori abbastanza estranei alla nostra tradizione anche pedagogica, poco tollerante e autoritaria, fondata sul dominio e non sul dialogo). Si tratta, quindi, di porre *en question* l'etnocentrismo della pedagogia e smascherarne i caratteri di «razzismo» e di intolleranza, per favorire la messa al centro di principi non-etnocentrici, anti-razzisti, etc., per individuare poi anche le vie per renderli operativi – e al più presto – nella società, facendo muovere sia la scuola, sia i *mass media*, sia la società civile nel suo complesso. Così si apre alla pedagogia un compito arduo, urgente ed epocale, che essa deve cercare di risolvere (non da sola certo, ma con un ruolo prioritario); compito che a livello internazionale viene sempre più consapevolmente affrontato da parte dei paesi sviluppati, quelli più direttamente interessati al *melting-pot* di etnie, culture e religioni e percorsi da rischi di neorazzismo, di integralismo, di chiusura.

A livello demografico si delinea poi anche un'altra emergenza, meno drammatica, ma anch'essa del tutto nuova: l'incremento della terza età, che, accanto a problemi economici e sociali, fa crescere anche quelli educativi e pedagogici. Si tratta di riqualificare la vecchiaia, di darle un senso assai diverso da quello che aveva nelle società tradizionali e industriali (di marginalità, di riposo-dopo-il-lavoro, di deposito di saggezza o di collaborazione con le generazioni più giovani nei problemi familiari), di affermarla come un'età vitale e attiva, di stimolarne interessi e impegni, di ricollocarla a pieno titolo nella vita sociale. Questo implica la predisposizione di «percorsi educativi»: di apprendimento (tipo Università libere), di ricreazione (di gioco, di spettacolo, di viaggio), di scambio sociale (in Centri di quartiere o altro); come pure implica uno studio sociologico, psicologico e pedagogico della terza età, in modo da

affrontarne i problemi con un quadro di conoscenze più organiche e non stereotipate. La fase contemporanea si rivela, così, anche sul piano sociale come una fase ricca di innovazioni e di potenzialità: come una vera fase di trasformazione e di transizione, alla quale tutto il sapere pedagogico è chiamato a collaborare, sfidando al tempo medesimo se stesso, le proprie abitudini e le proprie tradizioni, per affrontare con decisione (e in condizione di libertà) le sfide che il presente ci viene a proporre.

9. *Un universo in fermento sulla frontiera del Duemila*

Oggi, all'avvio del Duemila, l'universo della pedagogia ci appare come coinvolto in un complesso fermento attraversato da spinte radicali. La pedagogia è un sapere in trasformazione, in crisi e in crescita, percorso da varie tensioni, da sfide nuove e da nuovi compiti, da istanze di radicalizzazione, di autocritica, di smascheramento di alcuni – o molti – dei suoi «ingranaggi» o strutture. È un sapere che si riesamina, che rivede la propria identità, che si riprogramma e si ricostruisce. Al tempo stesso anche l'educazione (il terreno delle prassi formative, della trasmissione culturale, delle istituzioni educative) si viene riesaminando e riqualificando, viene fissando nuove frontiere, viene elaborando nuove procedure. La pedagogia/educazione attuale è alla ricerca di un nuovo equilibrio, connesso però a una nuova identità ancora *in fieri*. Di qui l'impressione di oscillazione, di ondeggiamento, di formicolio, di confusione anche che la contrassegna.

Purtuttavia la pedagogia è un sapere che si è fatto (e si fa), abbiamo detto, sempre più centrale: socialmente, politicamente e culturalmente. Infatti, attraverso la pedagogia passano i diversi problemi della convivenza sociale e della progettazione politica, come pure quelli della continuità e del rinnovamento culturale: tutti questi problemi implicano un impegno di formazione, un itinerario di intervento, un'opera di guida, di accompagnamento, di interpretazione attiva, che solo la pedagogia/educazione può svolgere. In tal modo, però, anche la pedagogia come sapere viene mutando volto: perde ogni carattere dogmatico, invariante e sovrastorico, e si fa sapere delle trasformazioni e delle formazioni storiche; si lega alla politica (ma senza subalternità) come si lega a scienze e filosofie (ma senza farsi riassorbire); procede verso una nuova

identità: plurale, dialettica, critica. Anzi, proprio il carattere della criticità viene ad assumere il ruolo di paradigma metateorico, di orientatore-chiave, della sua ricerca; e ciò non avviene per caso: avviene per sollecitazione di una società in profonda trasformazione e che sta assumendo il volto di una «società aperta» (plurale, dinamica, conflittuale anche).

In questo itinerario di trasformazione e di sviluppo ci sono poi luci ed ombre, ovvero si delineano felici conquiste ed esiti discutibili o che lasciano perplessi. Al primo ambito appartengono gli effetti, già ricordati, di dialogo, di tolleranza, come pure i fattori di emancipazione (universale) che guidano questo processo (di sessi, di popoli, di individui, di culture). Positiva è la fine di ogni etnocentrismo, come pure la ricomprensione critica e aperta che la pedagogia viene compiendo di se stessa oppure la critica della ideologia che ha attuato dentro le proprie procedure teoriche e pratiche, per depurarle. Positiva è pure l'ottica di radicalismo che la guida nelle sue attuali avventure (si pensi al ruolo della «pedagogia della differenza», e non solo di quella a carattere sessuale). Nel secondo ambito si collocano gli effetti di spaesamento, di incertezza, di ipercriticismo e di iper-radicalismo che tutto questo produce: il clima di dubbio che attraversa un sapere che, invece, per agire efficacemente ha bisogno di qualche (anzi, di molta) certezza. I richiami di neodogmatismo (ora nostalgico: che si richiama al passato, alle sue certezze e ai suoi ordini; ora avveniristico: che spinge verso nuovi ordini, posti come già a portata di mano, e si pensi alle soluzioni di tipo tecnologico-tecnocratico) che si attivano per sfuggire all'angoscia dell'incertezza che domina il mondo contemporaneo, anche e in particolare a livello pedagogico sono assai significativi.

Anche se collocati in questo clima di fermento, che vive già le sfide del Duemila, il pensiero e l'agire pedagogici non hanno, però, dimesso affatto né la passione per l'uomo, per il suo riscatto e per la sua piena realizzazione, né la coscienza del rigore teoretico che ne hanno guidata, fin qui, la storia. Anzi, vengono riafferrandoli come i vettori (più profondi, più radicali) del proprio discorso e quindi anche come i regolatori del proprio futuro, almeno di quello che possiamo ragionevolmente intravedere attraverso le nebbie del presente. La pedagogia, presumibilmente, continuerà ad essere una scienza *per* l'uomo, il cui rigore dovrà giocarsi intorno all'esercizio di una identità critica, desiderosa e capace di essere *radicale*.

Questa nuova frontiera che ci si impone dal Duemila, è stata, con significativa precisione, già fissata da Bowen nella chiusa del terzo volume della sua *Storia dell'educazione occidentale*: «È evidente che il pensiero e la pratica pedagogica devono superare la fase attuale di positivismo obsoleto, tenere il passo con gli sviluppi odierni della scienza, e sviluppare una teoria coerente per il futuro. Né la posizione radicale né quella conservatrice possono avere l'ultima parola, poiché né l'una né l'altra offrono una soluzione ai problemi del nostro tempo». E non «sembra siamo in grado di proporre un'alternativa radicale al processo dell'istruzione in quanto tale», possiamo solo migliorarla. «Ma questi miglioramenti non avranno senso se l'educazione non conserverà il fine che è stato suo fin dall'inizio della società, e cioè l'umanizzazione di ogni generazione successiva». Infatti il «proposito centrale dell'educazione resta l'aspirazione utopistica allo sviluppo di personalità autenticamente umane», per difficile che sia realizzarle. Così la «nostra tradizione culturale e intellettuale» e pedagogica, nel suo aspetto più genuino e più alto, continuerà a vivere e ad agire come il paradigma di sviluppo dell'umanità, anche se adattandosi a condizioni profondamente nuove.

Bibliografia

Storie della pedagogia e dell'educazione

AA.VV., *Momenti di storia della pedagogia*, 4 voll., Milano, Marzorati, 1969.

AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, 3 voll., Brescia, La Scuola, 1977.

AA.VV., *Filosofia e pedagogia*, 3 voll., Torino, SEI, 1978.

Accademia delle scienze pedagogiche di Mosca, *La pedagogia prima e dopo Marx*, Roma, Armando, 1960.

G. Balduzzi, *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, Milano, Guerini e Associati, 1999.

A. Banfi, *Sommario di storia della pedagogia*, Urbino, Argalia, 1964^2.

E. Becchi, *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

R.H. Beck, *Storia sociale dell'educazione*, Firenze, Giunti Martello, 1978.

F. Blättner, *Storia della pedagogia*, Roma, Armando, 1972.

J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, 3 voll., Milano, Mondadori, 1979 1983.

W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, Armando, 1972.

F. Cambi, M. Chiaranda (a cura di), *Storia della pedagogia/Storia dell'educazione*, «Studium educationis», 2001, 2.

J. Chateau, M. Debesse, *Les grands pédagogues*, Paris, PUF, 1966.

G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997.

G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *I classici della pedagogia*, Milano, Angeli, 1999.

M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche*, III, Roma, Armando, 1973.

R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

R. Gal, *Storia dell'educazione*, Napoli, ESI, 1985.

E. Gelpi, *Storia dell'educazione*, Padova, Piccin-Nuova Libraria, 1967.

G. Genovesi, *Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1994.

G. Giraldi, *Storia della pedagogia*, Roma, Armando, 1972.

R. Hubert, *Storia della pedagogia. Fatti e dottrine*, Roma, Armando, 1959.

M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989 sgg.

A. Leon, *The History of Education Today*, Paris, Unesco, 1985.

H. Leser, *Il problema pedagogico*, 4 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1937-1965.

M.A. Manacorda, *Storia dell'educazione. Dall'antichità a oggi*, Torino, Nuova ERI, 1983.

H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1994.

G. Mialaret, J. Vial, *Storia mondiale dell'educazione*, 4 voll., Roma, Città Nuova, 1986-1988.

S. Moravia, *Educazione e pensiero*, 3 voll., Firenze, Le Monnier, 1982-1983.

A.N. Ponce, *Storia marxista dell'educazione*, Roma, Partisan, 1970.

J.M. Prellezo, R. Lanfranchi, *Educazione e pedagogia nel solco della storia*, 3 voll., Torino, SEI, 1995.

D. Ragazzini, *Repertorio bibliografico di storia dell'educazione*, vol. I, Firenze, Sansoni, 1986.

D. Ragazzini, *Repertorio bibliografico di storia dell'educazione*, vol. II, Firenze, La Nuova Italia,

1991.
D. Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita*, Milano, Bruno Mondadori, 1997.
A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.
A. Santoni Rugiu, *Clio e le sorelle. Spunti di storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
L. Volpicelli (a cura di), *La pedagogia*, 14 voll., Padova, Piccin-Nuova Libraria, 1970-1972.

Aspetti e problemi della storiografia contemporanea

R.L. Andreano (a cura di), *La nuova storia economica*, Torino, Einaudi, 1975.
B. Baczko, *Immaginazione sociale*, in *Enciclopedia*, VII, Torino, Einaudi, 1979.
M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1998.
F. Braudel, *Scritti sulla storia*, Milano, Mondadori, 1973.
P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales», 1929-1989*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
P. Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
P. Chaunu, *Storia e scienza del futuro*, Torino, SEI, 1977.
A. De Bernardi, S. Guarracino, *Dizionario di storiografia*, Milano, Bruno Mondadori, 1996.
B. De Gerloni (a cura di), *Problemi e metodi della storiografia tedesca contemporanea*, Torino, Einaudi, 1996.
L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi, 1976.
M. Foucault, *Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984*, a cura di M. Bertani, Torino, Einaudi, 2001.
R. Koselleck, *Futuro passato*, Genova, Marietti, 1986.
G. Lefebvre, *La storiografia moderna*, Milano, Mondadori, 1973.
J. Le Goff, *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1979.
J. Le Goff, *Storia e memoria*, Torino, Einaudi, 1982.
J. Le Goff, P. Nora (a cura di), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Torino, Einaudi, 1981.
E. Le Roy Ladurie, *Le frontiere dello storico*, Roma-Bari, Laterza, 1976.
H.-I. Marrou, *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1988.
L. Passerini, *Storia e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
L. Passerini (a cura di), *La storia orale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1970.
H. Pirenne, *L'opera dello storico*, Napoli, Bibliopolis, 1990.
P. Rossi, *La storiografia contemporanea*, Milano, Il Saggiatore, 1987.
P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Milano, Il Saggiatore, 1983.
T. Stoianovich, *La scuola storica francese. Il paradigma delle Annales*, Milano, ISEDI, 1978.
L. Stone, *Viaggio nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1987.
J. Topolski, *La storiografia contemporanea*, Roma, Editori Riuniti, 1981.
P. Veyne, *Come si scrive la storia*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
P. Vilar, *Le parole della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985.
M. Vovelle, *Ideologie et Mentalités*, Paris, Maspero, 1982.
M. Vovelle, *Immagini e immaginario nella storia*, Roma, Editori Riuniti, 1989.

Sulla metodologia della ricerca storico-educativa

AA.VV., *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982.
E. Becchi, Introduzione, in Id., *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.
J.S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, New York, Mc Graw-Hill, 1947.
F. Cambi, *La storiografia educativa dal dopoguerra ad oggi*, «Ricerche pedagogiche», 1991, 98.
F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia (1945-1990)*, Milano, Mursia, 1992.
F. Cambi, G. Flores d'Arcais, E. Colicchi Lapresa, *La dimensione storica*, Milano, UNICOPLI, 1990.

F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
M. Chiaranda Zanchetta, S.S. Macchietti, G. Serafini, *Problemi e prospettive della ricerca storico-pedagogica*, Roma, Bulzoni, 1990.
G. Cives, *La ricerca storico-educativa in Italia oggi*, «Studi sulla formazione», 1999, 2.
A. Clausse, *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
M.-M. Compère, *La ricerca storico-educativa attuale in Francia*, «Studi sulla formazione», 1998, 1-2.
D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
G. Flores d'Arcais (a cura di), *Premesse metodologiche per una storicizzazione della pedagogia e dell'educazione*, Atti del II Convegno di studi (Padova, novembre 1988), Pisa, Giardini, 1991.
R. Fornaca, *La ricerca storico-pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
R. Fornaca, *Ricerche storico-educative e pedagogiche: alcuni riscontri*, «Studi sulla formazione», 1999, 2.
G. Genovesi, *Educazione, storia e storiografia*, «Ricerche pedagogiche», 1996, 119.
G. Genovesi, C. Pancera (a cura di), *Momenti paradigmatici di storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1993.
A. Léon, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980.
F. Osterwalder, *La tradizione storico-pedagogica in Germania*, «Studi sulla formazione», 1998, 1-2.
D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Monnier, 1983.
A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983.
B. Serpe, *La ricerca storico-educativa oggi in Italia*, Cosenza, Jonica, 1990.
B. Simon, *Studies in the History of Education 1780-1870*, London, Lawrence & Wishart, 1960.
A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.
Su altri aspetti della storia dell'educazione
P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1968.
A. Attisani, *Storia e educazione*, Messina, D'Anna, 1956.
G. Balduzzi, V. Telmon, *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Milano, Guerini, 1998.
E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1996.
B. Bellerate, *La storia tra le scienze dell'educazione. Contenuti-metodologie-prospettive*, «Orientamenti pedagogici», 1970, 4, pp. 927-957.
B. Bellerate, *La storia tra le scienze dell'educazione. Metodologia, interdisciplinarità, predittività*, «Orientamenti pedagogici», 1972, 3, pp. 722-731.
C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative dal XVIII al XX secolo*, Firenze, Giunti, 1997.
F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'età liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
E. Catarsi, *Storia dell'educazione e storia locale*, «Ricerche pedagogiche», 1981, 60-61, pp. 49-52.
E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della «Guerra fredda»*, Trieste, Edizioni Goliardiche, 1999.
G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
C. Ernst, *I costumi educativi del passato: esempi di storiografia pedagogica*, «I problemi della pedagogia», 1974, 1, pp. 54-66; 2-3, pp. 295-311; 4-5, pp. 530-554.
G. Flores d'Arcais, *Storia della pedagogia e pedagogia*, «Pedagogia e Vita», 1976-1977, 3, pp. 229-235.
R. Fornaca, *Storia della scuola moderna e contemporanea*, Roma, Anicia, 1994.
R. Frasca, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Bari, Dedalo, 1996.
G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
G. Levi, J.-C. Schmitt, *Storia dei giovani*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 2000.
F.V. Lombardi, *Pedagogia e storia della pedagogia*, «Rassegna di pedagogia», 1938, 3.
T.M. Mazzatosta, *Introduzione alla pedagogia della storia*, Roma, Euroma, 1979.
A. Mura, *Lezioni introduttive al corso di storia della pedagogia*, Roma, Bulzoni, 1972.
S. Santamaita, *Storia della scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
L. Santelli Beccegato, *L'insegnamento della storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1981.
A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
A. Semeraro, *Il sistema scolastico italiano*, Roma, NIS, 1996.
L'età antica
H. Berve, *Storia greca*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1983.
M. Bettalli, *Introduzione alla storiografia greca*, Roma, Carocci, 2001.
R. Burn, *Storia dell'antica Grecia*, Milano, Mondadori, 2001.
L. Canfora, *La storiografia greca*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
R. Carpenter, *Clima e storia*, Torino, Einaudi, 1963.
E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, II: *Il pensiero mitico*, Firenze, La Nuova Italia, 1977[2].
M. Clauss, *Introduzione alla storia antica*, Torino, Einaudi, 2002.
F.M. Cornford, *Principium Sapientiae*, Cambridge, Cambridge University Press, 1952.
L. Cracco Ruggini (a cura di), *Storia antica. Come leggere le fonti*, Bologna, Il Mulino, 2000.
L. De Rosa (a cura di), *La storiografia italiana degli ultimi vent'anni*, I: *Antichità e Medioevo*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
M. Detienne, *L'invenzione della mitologia*, Torino, Boringhieri, 1983.
M. Eliade, *Trattato di storia delle religioni*, Torino, Boringhieri, 1976[3].
Y. Garlan, *Guerra e società nel mondo antico*, Bologna, Il Mulino, 1985.
B. Gentili, G. Cerri, *Storia e biografia nel pensiero antico*, Roma-Bari, Laterza, 1983.
A. Giardina (a cura di), *Storia di Roma dall'antichità a oggi. Roma antica*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
L. Godart, *L'invenzione della scrittura*, Torino, Einaudi, 1992.
E.A. Havelock, *La musa impara a scrivere*, Roma-Bari, Laterza, 1987.
M.A. Levi, *La lotta politica nel mondo antico*, Milano, Mondadori, 1955.
S. Mazzarino, *Il pensiero storico classico*, 3 voll., Bari, Laterza, 1966.
K. Meister, *La storiografia greca*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
O. Murray, *La città antica*, Torino, Einaudi, 1993.
W. Otto, *Theophania*, Genova, Il Melangolo, 1983.
K. Polanyi, *La sussistenza dell'uomo*, Torino, Einaudi, 1983.
B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino, Einaudi, 1963.
M. Vegetti, *Il coltello e lo stilo*, Milano, Il Saggiatore, 1979.
J.-P. Vernant, *Mito e pensiero presso i greci*, Torino, Einaudi, 1969.
C.A. Viano, *La selva delle somiglianze*, Torino, Einaudi, 1985.
P. Veyne, *I Greci hanno creduto ai loro miti?*, Bologna, Il Mulino, 1984.
P. Veyne, *Il pane e il circo*, Bologna, Il Mulino, 1984.
L'età medievale
P.M. Arcari, *Idee e sentimenti politici dell'alto medioevo*, Milano, Giuffrè, 1968.
M. Bloch, *La società feudale*, Torino, Einaudi, 1987.
M. Bloch, *La servitù nella società medievale*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
K. Bosl, *Modelli di società medievale*, Bologna, Il Mulino, 1979.

E. Bréhier, *La filosofia del Medioevo*, Torino, Einaudi, 1952.
R. Caggese, *L'Alto Medioevo*, Torino, UTET, 1937.
P. Cammarosano, *Storia dell'Italia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
C.G. Crump, E.F. Jacob, *L'eredità del Medioevo*, Milano, Vallardi, 1955.
Ch. Dawson, *La nascita dell'Europa*, Milano, Il Saggiatore, 1969.
P. Delogu, *Introduzione allo studio della storia medievale*, Bologna, Il Mulino, 1998.
G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez (a cura di), *Storia dell'Italia religiosa. L'Antichità e il Medioevo*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
M. De Wulf, *Storia della filosofia medioevale*, 2 voll., Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1927.
G. Duby, *L'economia rurale nell'Europa medievale*, Bari, Laterza, 1966.
G. Falco, *La Santa Romana Repubblica*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1954.
G. Fasoli, *Feudo e castello*, in *Storia d'Italia*, V.ol. V, *I documenti*, t. I, Torino, Einaudi, 1973, pp. 263-308.
L. Gatto, *Viaggio intorno al concetto di Medioevo*, Roma, Bulzoni, 2001.
A. Graf, *Miti, leggende e superstizioni del Medioevo*, 2 voll., Bologna, Forni, 1975[2].
M. Keen, *Storia dell'Europa medievale*, Milano, Mondadori, 1999.
J. Le Goff, *Gli intellettuali e il medioevo*, Milano, Mondadori, 1979.
J. Le Goff, *I riti, il tempo, il riso*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
J. Le Goff (a cura di), *L'uomo medievale*, Roma-Bari, Laterza, 1993[3].
M. Montanari, *Storia medievale in trenta lezioni*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
R. Morghen, *Medioevo cristiano*, Bari, Laterza, 1951.
R. Pernoud, *Medioevo. Un secolare pregiudizio*, Milano, Bompiani, 1988.
H. Pirenne, *Storia economica e sociale del Medioevo*, Milano, Garzanti, 1967.
E. Sereni, *Storia del paesaggio agrario italiano*, Bari, Laterza, 1961.
E. Sestan, *Stato e nazione nell'alto Medioevo*, Napoli, ESI, 1952.
G. Tabacco, G.G. Merlo, *Medioevo*, Bologna, Il Mulino, 1981.
R. Villari, *Storia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
C. Vincent, *Storia dell'Occidente medievale*, Bologna, Il Mulino, 1997.
R. Vivarelli, *Profilo di storia medievale*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
G. Volpe, *Il Medio Evo*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
P. Wolff, *Storia e cultura del Medioevo dal secolo IX al XII*, Roma-Bari, Laterza, 1987.

L'età moderna

AA.VV., *Storia del mondo moderno*, 12 voll., Milano, Garzanti, 1967-1972.
AA.VV., *Il libertinismo in Europa*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1980.
A. Aubert, P. Simoncelli, *Storia moderna. Dalla formazione degli Stati nazionali alle egemonie internazionali*, Bari, Cacucci, 2001.
R.H. Bainton, *La riforma protestante*, Torino, Einaudi, 1958.
M. Bendiscioli, *La riforma cattolica*, Roma, Studium, 1958.
M. Boas, *Il rinascimento scientifico, 1450-1630*, Milano, Feltrinelli, 1973.
J. Burckhardt, *La civiltà del Rinascimento in Italia*, Firenze, Sansoni, 1968.
P. Burke, *Il Rinascimento*, Bologna, Il Mulino, 1990.
P. Burke, *Cultura e società nell'Italia del Rinascimento*, Bologna, Il Mulino, 2001.
D. Caccamo, *Lezioni di storia moderna*, Roma, Carocci, 2001.
D. Calabi, *Storia della città. L'età moderna*, Venezia, Marsilio, 2001.
D. Cantimori, *Umanesimo e religione nel Rinascimento*, Torino, Einaudi, 1975.
P. Casini, *L'universo-macchina*, Bari, Laterza, 1969.
E. Cochrane, *L'italia del Cinquecento. 1530-1630*, Roma-Bari, Laterza, 1989.

R. De Mattei, *Il problema della ragion di Stato nell'età della Controriforma*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1979.

G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez (a cura di), *Storia dell'Italia religiosa. L'età moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

W. Dilthey, *L'analisi dell'uomo e l'intuizione della natura. Dal Rinascimento al secolo XVIII*, Venezia, La Nuova Italia, 1927.

M. Firpo, N. Tranfaglia (a cura di), *La storia*, voll. III, IV, V, Torino, UTET, 1986-1987.

E. Garin, *Scienza e vita civile nel Rinascimento italiano*, Bari, Laterza, 1965.

E. Garin, *La cultura del Rinascimento*, Bari, Laterza, 1967.

E. Garin (a cura di), *L'uomo del Rinascimento*, Roma-Bari, Laterza, 1993[6].

M.P. Gilmore, *Il mondo dell'Umanesimo*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

H.J. Graff (a cura di), *Alfabetizzazione e sviluppo sociale in Occidente*, Bologna, Il Mulino, 1986.

A. Green, *Education and State Formation*, London, Macmillan, 1990.

G. Hanlon, *Storia dell'Italia moderna. 1550-1800*, Bologna, Il Mulino, 2002.

D. Hay, J. Law, *L'Italia del Rinascimento. 1380-1530*, Roma-Bari, Laterza, 1989.

A. Heller, *L'uomo del Rinascimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

G. Huppert, *Storia sociale dell'Europa moderna*, Bologna, Il Mulino, 2001.

P.O. Kristeller, *La tradizione classica nel pensiero del Rinascimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

H. Methivier, *La fin de l'Ancien régime*, Paris, PUF, 1966.

A. Prosperi, *Storia moderna e contemporanea. Vol. 1: Dalla peste nera alla Guerra dei Trent'anni*, 3 voll., Torino, Einaudi, 2000.

F. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington (Indiana), Indiana University Press, 1979.

J.S. Spink, *Il libero pensiero in Francia da Gassendi a Voltaire*, Firenze, Vallecchi, 1975.

C. Vasoli, *Umanesimo e Rinascimento*, Palermo, Palumbo, 1977.

C. Vasoli, *L'enciclopedismo del Seicento*, Napoli, Bibliopolis, 1978.

R. Villari, *Storia moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

R. Vivarelli, *Profilo di storia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

L'età contemporanea

L'età contemporanea: identità e periodizzazione

AA.VV., *Nuove questioni di storia contemporanea*, 2 voll., Milano, Marzorati, 1972.

AA.VV., *Il mondo contemporaneo*, 11 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1978 sgg.

AA.VV., *Storia del mondo moderno*, 12 voll., IX-XII, Milano, Garzanti, 1982.

F. Barbagallo, *Italia contemporanea. Storiografia e metodi di ricerca*, Roma, Carocci, 2002.

F. Barbagallo, *Storia contemporanea. L'Ottocento e il Novecento*, Roma, Carocci, 2002.

G. Barraclough, *Guida alla storia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2002[7].

F. Braudel, *Il mondo attuale*, 2 voll., Torino, Einaudi, 1970[2].

A. Caracciolo, *Alle origini della storia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1989[2].

A. Crouzet, *L'epoca contemporanea*, Firenze, Sansoni, 1959.

G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez (a cura di), *Storia dell'Italia religiosa. L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

T. Detti, G. Gozzini, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

R. Gualtieri, *Introduzione alla storia contemporanea. L'Europa nel mondo del XX secolo*, Roma, Carocci, 2001.

P. Macry, *La società contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1992.

G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia contemporanea. L'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

E. Santarelli, *Il mondo contemporaneo*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

P. Soddu, *Le date della storia contemporanea: il XIX secolo*, Roma, Carocci, 2002.
P.M. Sweezy, *Il presente come storia*, Torino, Einaudi, 1970.
J. Topolski, *La storiografia contemporanea*, Roma, Editori Riuniti, 1981.
P. Villani, *L'età contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993.
R. Villari, *Storia dell'Europa contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1985.
R. Villari, *Storia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

Il Novecento: società, cultura, educazione

AA.VV., *Nuove questioni di storia contemporanea*, 2 voll., Milano, Marzorati, 1968.
AA.VV., *Storia del mondo moderno*, XII, Milano, Garzanti, 1971.
N. Bobbio, *Profilo ideologico del Novecento*, Torino, Einaudi, 1986.
B. Bongiovanni, *Storia della guerra fredda*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
J. Charnitzky, *Fascismo e scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
F. De Giorgi (a cura di), *Approfondire il Novecento. Temi e problemi della storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2001.
A. Fontaine, *Storia della guerra fredda*, 2 voll., Milano, Il Saggiatore, 1968.
E. Gentile, *Storia del partito fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Milano, Rizzoli, 1995.
G. Lichtheim, *L'Europa del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
G. Mammarella, *Storia d'Europa dal 1945 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2000[2].
C.W. Mills, *L'élite del potere*, Milano, Feltrinelli, 1962.
G.L. Mosse, *La cultura dell'Europa occidentale nell'Ottocento e nel Novecento*, Milano, Mondadori, 1986.
S. Ossowski, *Struttura di classe e coscienza sociale*, Torino, Einaudi, 1966.
C. Pinzani, *Il secolo della paura. Breve storia del '900*, Roma, Editori Riuniti, 1998.
S. Pons (a cura di), *L'età degli estremi. Discutendo con Hobsbawm del secolo breve*, Roma, Carocci, 1998.
F. Ravaglioli, *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando, 1982.
G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
E. Santarelli, *Il mondo contemporaneo*, Roma, Editori Riuniti, 1975.
E. Santarelli, *Storia sociale del mondo contemporaneo*, Milano, Feltrinelli, 1982.
J. Schumpeter, *Capitalismo, socialismo, democrazia*, Milano, Etas Kompass, 1970.
B. Vertecchi, *Il secolo della scuola. L'educazione del Novecento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
J.P. Wynne, *Le teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando, 1971[2].